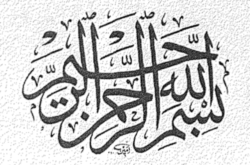
الدكتورة نسيمه مصطفى الخالدي

تمكين المرأة في المنهاج المدرسي

دراسة نوعية تحليلية







تمكين المرأة
في المنهاج المدرسي
دراسة نوعية تحليلية



Woman Empowerment
Through School Curriculum
Analytical Qualitive Study

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى

١٤٣٢هـ ٢٠١١م

All Rights Reserved

دار المناهج للنشر والتوزيع

عمان، شارع الملك حسين، بناية الشركة المتحدة للتأمين

هاتف ٤٦٥٠٦٢٤ فاكس ٤٦٥٠٦٦٤ ٦ ٠٠٩٦٢

ص.ب ٢١٥٣٠٨عمان ١١١٢٢ الأردن

Dar Al-Manahej
Publishers & Distributor
Amman-King Hussein St.
Tel 4650624 fax +9626 4650664
P.O.Box: 215308 Amman 11122 Jordan
www.daralmanahej.com
info@daralmanahej.com
manahej9@hotmail.com

المملكة الأردنية الهاشمية
دائرة المكتبة الوطنية
375
الخالدي، نسيمه مصطفى
تمكين المرأة في المنهاج المدرسي/ نسيمة مصطفى الخالدي
عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع
ر.إ: 2010/3/768
الواصفات: المقررات الدراسية/ المرأة العربية/ المناهج

فإنه لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله أو استنساخه بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من الناشر، كما أفتى مجلس الإفتاء الأردني بكتابه رقم ٣/ ٢٠٠١ بتحريم نسخ الكتب وبيعها دون إذن المؤلف والناشر.

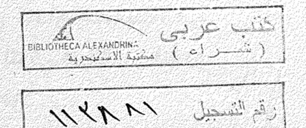
الدكتورة نسيمه مصطفى الخالدي

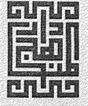
تمكين المرأة في المنهاج المدرسي

دراسة نوعية تحليلية









الإهــــداء...

إلى والديّ الحانيين

اللذين بثا في وعيي ووجداني أن العدل قيمة رفيعة...جديرة بكل سعي خلاق يبذل من أجلها ...وأن كل فرد قادر على بذل بعض الجهد لتحقيق العدالة .

وإلى كل المبدعين

الذين يأخذوننا إلى عوالم توقظ بداخلنا خبرات زاخرة تظل تسكن أرواحنا لتجعلنا دوماً متأهبين للشروع في البحث والاستقصاء عن معانٍ إنسانية تبقى متجددة نابضة في وجداننا لتذكي قدراتنا.... فنغدو قادرين على صنع واقع أكثر جمالاً ....

المؤلفة

الدكتورة نسيمه مصطفى صادق الخالدي

المحتويـــــات

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الثاني

مراجعة الأدبيات (الدراسات السابقة)

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

الفصل السادس

الاستنتاجات والتوصيات

وقفة تأملية

حين يرتفع صوت الحكمة والتأمل تتكاثف المعاني قبل أن تنساب لتعبر عن مكنونات الذات وحين يتحاور الأفراد لتعميق الأفهام تتولد معرفة جديدة قد تكون قابعة في الوجدان .

وعندما أتأمل تلك السويعات التي سعيت فيها إلى استلهام آفاق جديدة من الوعي الإنساني أكثر عمقاً ورحابة من المألوف. . . وكيف حاولت مع كل من قابلتهم أن تكون الحوارات أكثر غنى مما استقر في بطون الكتب، بل كيف كنا نطرح أسئلة سابرة تجول في الخاطر ويفرضها السياق، حينها أدرك أن جل من قابلتهم أعملوا فكرهم ليستحضروا إدراكات عميقة في ضوء خبراتهم الحياتية المتباينة، واجتهد الجميع في التفكر بالواقع تحليلاً وتأملاً محاولين النفاذ إلى ما وراء مفردات ذاك الواقع سعياً لربط الأسباب الكامنة بالنتائج الظاهرة.

وحين كنت أعود عقب كل مقابلة كانت تدفعني الرغبة في البحث والاستقصاء التي تسكن روحي إلى أن أسارع إلى آلة التسجيل وأستمع إلى ما قيل، وأتأمل في المعاني التي تولدت والادراكات التي تعمقت. . . وأستمع المرة تلو الأخرى، وأستذكر الملامح والقسمات، وأحاول أن أستشف الثقة والحكمة التي كان ينضح بها هذا الصوت أو ذاك. . . أو المرارة والأسى التي كان يشي بهما صوت آخر.

ولي أن أقول أن بعض الأصوات النسوية التي حفرت في وجداني، أذكت في وعيي تساؤلات عميقة ستظل تلح علي، فلن أنسَ بثينة، ووداد ونجاة. . . وسأعمل ما حييت على أن أجد إجابات لتلك التساؤلات التي

طرحنها، ولذلك السؤال الكبير الذي رددته نجاة بكل الصدق الإنساني "لماذا جئت يا ست نسيمه... هل جئت لتساعدينا أم لترشي الملح على جراحاتنا؟؟"

وكان علي كباحثة أن أتأمل وأن أسعى لمواصلة البحث الحصيف المتدبر لأجيب انطلاقاً من أهداف دراستي.

وللقارئ على اختلاف تجربته الحياتية أن يتأمل في كل ما قيل في تلك الجلسات وأن يصغي لتلك الأصوات التي تمثل تيارات متباينة، وله أن يستلهم معانٍ أخرى واستبصارات قد تكون أكثر عمقاً.

واختم بالشكر الموصول لكل من قدم بعضاً من البوح عن مكنونات ذاته من أفراد عينة الدراسة الذين تحاورت معهم وأصغيت لتصوراتهم... لفكرهم... لعذاباتهم... لأنّاتهم، وعايشت وإياهم ولادة معان جديدة لمنظورٍ حرصنا أن تتكامل فيه دلالات المعاني مع مجالات التمكين ومهاراته. آملة أن تظل هذه التجربة حية متجددة، نابضة تنضح بكل ما يليق بها من الصدق والبهاء اللذين يتوق لهما الباحثون في مجالات المعرفة الإنسانية كافة.

المؤلفة

الدكتورة نسيمة مصطفى الخالدي

مقدمة

تقوم التنشئة الاجتماعية في جوهرها على تكوين وعي لدى الناشئة لكل ما يتعلق بالمستحسن والمقبول والممجوج من أفعال وإدراكات في دورة زمنية ما، وفي بيئة ما، ويحدث ذلك ضمن عمليات متعاقبة مقصودة وغير مقصودة تعمل في المحصلة النهائية على تعريف الأفراد بأدوارهم الاجتماعية المتمايزة، وبسبل التعامل مع مصادر العيش في تلك البيئة، وبكيفية تلبية احتياجاتهم للقيام بتلك الأدوار. وتظل المدرسة إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية التي تسعى لتشكيل وعي الأفراد، ويعتبر المنهاج المدرسي من أخطر أدوات التنشئة إذ من خلال سياسته ومراميه ووسائله يتم تمرير كل القيم "المقبولة" التي تحدد لهم دورهم المستقبلي وتهيمن على تفكيرهم وتوجه ممارساتهم بل وتجعلهم يقبلون واقعهم ويعملون على تكريس قيم ذاك الواقع. ولكن ثمة للمنهاج دور آخر، إذ قد يكون أداة تنوير وتبصير تذكي لدى الأفراد حسًا بالانتماء لجماعتهم من خلال منظور ثلاثي متوازن تتلاقى فيه أهداف الفرد والمجتمع والمعرفة، فالمنهج والحالة هذه يسهم في تكوين وعي الفرد الذي يسخر المعرفة لبناء مجتمعه من خلال تحقيق ذاته.

ولعل من المفيد أن نتأمل بعض مقولات المنظور النقدي حول المدرسة والمنهاج، إذ يرى منظروه أن المدرسة يجب أن تسعى لإطلاق طاقات الطلبة نحو التحرير والمساواة والعدالة الاجتماعية وان هذا هو الهدف الرئيس للمدرسة . . . وحين يطرح النقديون (Walker,1986) السؤال الجوهري : ما المعرفة التي يجب أن يتعلمها الطالب، ولماذا ؟ لا يكتفون بما هو قائم في المدرسة حين تمتد جذور المشاكل خارج أسوار المدرسة، وحينها نتفق معهم بان وظيفة المدرسة لا ينبغي أن تكون إعادة إنتاج الثقافة بل تروم التغيير الذي يحقق النماء الكلي للفرد و المجتمع.

ويقتضي التأمل التدبري وقفة نقدية على ما يطرح حول الكثير من القيم

التي تمرر للفتيات في أنظمة تربوية شتى والتي تستهدف رسم معالم شخصيتهن، وتشكيل إدراكا تهن على نحو معين. ولعل ماكميلان (McMil- lan ,1982) تناقش الأمر بصورة جلية حين تشير إلى أنه- حتى في الأنظمة التربوية التي - يخال أنها متطورة ما زالت تلك الأنظمة تبنى على الافتراض بان النساء يستخدمن العاطفة والوجدان في تمثل المسائل الحياتية، في حين أن الرجال يستخدمون المنطق والتبرير العقلاني، ويترتب على ذلك - كما ترى ماكميلان - نتائج مدمرة ترسخ القناعات لدى النساء بأن الإنجازات الفكرية منذ فجر التاريخ والتي هي نتاج المنطق شأن "ذكوري" لا علاقة لهن به. وثمة قضية أخرى في غاية الأهمية، وهي أن هذه القناعات عينها هي التي تجعل القائمين على رسم ملامح الأنظمة التربوية يبثون في وعي الفتيات أن فروعاً معرفية مثل العلوم والرياضيات والتي تحتاج إلى منطق تحليلي analyti- cal logic لا يمتلكنه أصلاً مما يعني ضرورة توجههن لدراسة فروع معرفية ذات أبعاد إنسانية، ولعل التنميط الجنوسي في هذا السياق يشكل قضية جوهرية يمكن تناولها بشيء من التفصيل لأنها تلقي بعض الضوء على دور التعليم المدرسي في تكوين وعي الفتاة لذاتها وقدراتها، ويقتضي المنطق أن نسترشد بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات في هذا السياق، فما الذي تذهب إليه الدراسات حول دور التعليم المدرسي وأثره في تنميط الفتيات جنوسيًا؟.

تؤكد الدراسات (Woolfolk,1987), (Byrnes , 1996) وجود القليل من الفوارق بين الذكور والإناث في التطور العقلي والحركي أو في القدرات الخاصة، وحينما تبرز الفوارق بين الذكور و الإناث فإنها تكون لصالح الإناث ولكنها فوارق صغيرة تندرج تحت المهارات اللفظية. وحين يناقش بايرنز (Byrnes , 1996) الفوارق الفردية في المهارات في الرياضيات فانه يطرح تساؤلاً حول من لديه قدرات فطرية و استعدادات لتعلم الرياضيات، أهم الذكور أم الإناث ؟ ويوضح لنا أن إجابة الباحثين ستكون : أنهما كلاهما يمتلكان القدرة الفطرية لتعلم الرياضيات، ولكن المعرفة البحثية الموسعة التي تم التوصل لها من العديد من الدراسات تظهر أن الذكور في بعض الأحيان يتفوقون على الإناث وفي بعض الأحيان تتفوق الإناث، وفي بعض

الدراسات لا يلحظ فارق بينهما مما يعني أن تدني نسبة التحاق الفتيات بالكليات العلمية في الكثير من الدول ومن بينها الأردن قد يكون ناجماً عن نوع من التنميط الجنوسي.

ويقودنا التفكير التأملي في نتائج تلك الدراسات إلى أن على مخططي المناهج أن يعوا أن هناك حاجات مشتركة بين الأفراد المتعلمين بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي، وأن هناك حاجات تخص الإناث أو الذكور وحدهم، وأن المنهاج لابد أن يكون أداة تنوير لكل الأفراد بدء بالمرأة التي تشكل نصف المجتمع وتنجب وتربي المجتمع كله. ويلحظ المهتمون بقضايا التربية النسوية أن الإطار العام للتعامل مع المرأة العربية عمومًا ينبثق من تنميط جنوسي لا يساعد المرأة في أن تجد المعنى لعالمها أو أن تنظم خبراتها الحياتية، بل إنه قائم على افتراضات ثابتة حول الجنوسة تكرس النظرة الدونية المتشككة في قدراتها ويشير البعض إلى أن دور المرأة العربية في القطاع العام ينحصر في اتخاذ القرارات في المجالات النسوية تقليدياً كالخدمات الاجتماعية والصحة والتعليم كنتيجة لمحدودية التعليم والأيديولوجيات والأنماط الاجتماعية التي تعمل جميعها على عزل المرأة عن مواقع صنع القرار (صندوق الأمم المتحدة الإنمائي، 2003).

ويقتضي البحث الذي يعي كل الظروف والأبدال والمتغيرات ويحاول أن يلمس الواقع ومعطياته - بكل صدق وحكمة - على الرغم مما يكتنف ذلك من عوامل متداخلة متشابكة تؤثر وتتأثر بعضها ببعض، يقتضي أن نتوقف لنتساءل: كيف يسعى المنهاج الأردني في مباحثه كافة لتمكين المرأة؟ وكيف يشكل وعيها لذاتها ولقدراتها وللآخرين من حولها؟ وكيف تعمل مكوناته على تعزيز ثقتها بذاتها، وما المهارات التي يكسبها إياها؟ بل وكيف يستنهض قواها الكامنة للقيام بدورها المأمول.

وللاستقصاء في هذا المجال الحيوي كان لا بد من بناء منظور وطني وثيق الصلة بحاجات المرأة في مجتمعنا الأردني وذلك حرصاً على تلمس الواقع من خلال رؤى وطنية متباينة بمنأى عن التطويع الفج لمذاهب فكرية مجلوبة، أو الانسياق لأيديولوجيات تختلف فيها حاجات المرأة وأولوياتها ولا

تنسجم مع إرثنا الثقافي في بعديه التاريخي والجغرافي. والمنظور الوطني الذي تسعى هذه الدراسة لبنائه والذي يمكن من خلاله التعرف على دور المنهاج المدرسي الأردني في تمكين المرأة سيسهم في رسم ملامحه عينة من المهتمين بقضايا المرأة الذين يمثلون تيارات فكرية متباينة هي التيار الإسلامي، التيار الليبرالي، التيار المعتدل، والتيار الراديكالي، وهؤلاء الأفراد من مفكرين، وخبراء، ومدربين في مجالات تمكين المرأة، بالإضافة إلى نساء متنورات خبرن التدريب في دورات للتمكين لديهن تجارب حياتية متفردة. وستتم الاستعانة بهذا المنظور لمقابلة عناصره بالأفكار المستخرجة من محتوى المنهاج للمباحث الدراسية كافة للوقوف على ما يقدمه المنهاج، سعيًا لتطويره ليصبح أداة حقيقية للتنوير في مجتمع القرن الحادي والعشرين الذي لابد أن تكون أدوار المرأة فيه أكثر فاعلية لتتكامل الجهود لبناء المجتمع المحلي، ولحفز الخلق و الإبداع للتواصل مع المجتمع الإنساني الكبير.

ولعل من أهم الأسباب التي تقتضي إجراء هذه الدراسة هو قلة الدراسات التي تبحث في موضوع تمكين المرأة العربية عمومًا، عدا دراسة قدمت نماذج من نساء عربيات يتحدثن عن تجاربهن في التمكين الذاتي Self - Empowerment، في حين لم - يعثر من مجمل الدراسات التي اهتدي إليها على دراسة واحدة حاولت استقصاء دور المنهاج المدرسي والكتب المدرسية للمباحث كافة في تمكين المرأة، فقد توجهت معظم الدراسات الأردنية إلى استطلاع صورة المرأة في مناهج مبحث ما، أو التعرف إلى الأدوار الجندرية في الكتب المدرسية بينما يأخذ موضوع تمكين المرأة موضع الصدارة عند البحث في قضايا المرأة على الصعيد العالمي، فضلاً عن أن تمكين المرأة يعتبر أوسع من دراسة الأدوار الجندرية أو صورة المرأة في الكتب المدرسية لمبحث ما،لذا ارتأت الباحثة أن تقدم ما يمكن أن يسد فراغًا في مجال تمكين المرأة من حيث علاقته بالمناهج والكتب المدرسية.



الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مشكلة الدراسة

مصطلحات الدراسة ومفاهيمها

حدود الدراسة

أهمية الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مشكلة الدراسة

يتفق المفكرون في قضايا التنمية البشرية على أهمية مشاركة أفراد المجتمع كافة في بناء وتطوير مجتمعهم. وفي عام 1975 عملت الأمم المتحدة على تسمية العقد 1975-1985 بعقد المرأة مما أسهم في إذكاء الوعي للأدوار الفاعلة للمرأة في مواجهة تحديات كبيرة مثل الأمية والفقر والمرض. وفي الدورة الاستثنائية الثالثة للجمعية العامة للأمم المتحدة المنعقدة تحت شعار "المرأة عام 2000 المساواة بين الجنسين والتنمية والسلام في القرن الحادي والعشرين" تمت الإشارة إلى الإجراءات والمبادرات المقترحة للتغلب على العراقيل والتحديات القائمة حول إدماج المنظور الجنوسي في جميع السياسات والبرامج في منظومة الأمم المتحدة (وثائق الأمم المتحدة، 2002).

ويلحظ المهتمون بقضايا المرأة على الصعيد الوطني والعربي والدولي كثرة الندوات، والمؤتمرات، والحركات التي تدعو إلى تحسين مكانة المرأة وتفعيل أدوارها والأخذ بيدها، ولكن المتأمل في الواقع على الصعيد الوطني يدرك محدودية نتائج تلك الجهود. بل إن الدراسات في هذا السياق تؤكد أن مشاركة المرأة الأردنية في بناء المجتمع في الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية لا تزال دون المستوى المطلوب،على الرغم من أن الدستور في مجمله أعطى للمرأة حقوقا متساوية مع الرجل من حيث ما - تقر من حقوق وما - يفرض من التزامات (محمد، 2001). وعلى الرغم مما تشير إليه الدراسات من أن مشاركة الإناث في القوى العاملة قد ارتفعت من 7.7% عام 1979 إلى 14% عام 1999 إلا أن هذه المشاركة ما تزال متدنية (العساف،

1996) بل إن البعض يرى أن من أهم الأولويات أن نبدأ برفع الوعي المجتمعي لرفع الظلم عنها ومن ثم تعليمها وتدريبها لتصبح مؤهلة للمشاركة الفاعلة. وتشير الدراسات أيضا إلى أن أهم العوامل التي تعيق إسهام المرأة في الإنتاج والتنمية هي النظرة السائدة لها، والمحكومة بالموروث الاجتماعي الذي ينظر لها بدونية، فضلا عن "عدم تعليمها وتدريبها جيدا" (العساف، 1996).

ولعلنا لا نجافي الحقيقة إن قلنا هنا أن نتائج الاتفاقات والندوات والمؤتمرات على المستويات كافة لم يصحبها تكون وعي وطني شمولي بضرورة إحداث تغيير أوتصحيح على مكانة المرأة بل أن إحدى الدراسات الأردنية توضح أن تلك الجهود "زادت من نسبة عمالة المرأة في قطاع الخدمات وليس قطاع الإنتاج" (فرحان، 1992).

ولقد سعى التطوير في النظام التربوي الأردني منذ نهاية العقد الثامن من القرن الماضي إلى إحداث إصلاحات في مكونات النظام التربوي كافة، وهدف تطوير المناهج المدرسية - بوصفه أحد الأبعاد الهامة - إلى التحسين والتجويد في غايات المنهاج ومحتواه، ولعل من إحدى أولويات هذه المناهج تلبية حاجات المتعلمين والحاجات الجمعية للمجتمع الأردني. وتشير تقارير وزارة التربية والتعليم في هذا السياق إلى "أن مرد ظاهرة انخفاض نسبة وجود المرأة في صنع القرار يعود إلى عوامل هي في كثير من الأحيان تأتي من المرأة ذاتها من خلال سلبيتها وتقبلها لمفردات واقعها ولكن الحديث عن هذه العوامل بحاجة لبحوث علمية متخصصة". (تقرير جهود وزارة التربية والتعليم حول تنفيذ منهاج عمل بيجين منذ عام 1995، 1999) ويرى منظرو الأمم المتحدة أن التقليل من شأن المرأة لا يعد مشكلة يخلقها الرجل فحسب وإنما تشارك النساء أنفسهن فيها وتؤثر فيها متغيرات كثيرة، ومن هنا فان ثمة حاجة لتمكين المرأة عن طريق الثقافة والعمل من خلال تيسير توليد الوعي لدى الرجل والمرأة تجاه مواضيع الجنوسة. (يونيفم، 2000).

إن المتأمل في هذه المعطيات تستوقفه كثرة المفاهيم التي تسعى للأخذ بيد المرأة وتحسين مكانتها فمن مناد بالتحرير، إلى متبن للمساواة، إلى مطالب بالإنصاف، إلى داعٍ للتمكين، ومن هنا فإن هذه الدراسة تسعى إلى بلورة

مفهوم تمكين المرأة ضمن منظور شمولي يسهم في بنائه عينة من المهتمين بقضايا المرأة ويتضمن عناصر تنضوي تحت مجالات متعددة لكي تستخدم كمعايير للحكم على دور المنهاج الأردني في تمكين المرأة وتفعيل مشاركتها. وتقوم هذه الدراسة على افتراض أن الخطوط العريضة لمناهج التعليم الأساسي والثانوي والخطوط العريضة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي للمباحث وكتبها المدرسية لابد أن تعمل على إكساب الفتيات معارف ومهارات تسهم في إعدادهن للحياة في القرن الحادي والعشرين، حتى يمتلكن مهارات بينشخصية مثل : الدفاع والتفاوض والحوار والمشاركة في المجالات الحياتية كافة ومن هنا كان لابد من استقصاء ما يتجسد فعليًا في الخطوط العريضة لمناهج المراحل والخطوط العريضة للمناهج المدرسية في ضوء مفهوم التمكين الذي سيتم تطويره.

وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية :

1- ما مفهوم تمكين المرأة الذي تجمع عليه الجهات المعنية بالمرأة في المجتمع الأردني ؟

2- كيف تسهم الخطوط العريضة للتعليم المدرسي في المرحلتين الأساسية والثانوية والخطوط العريضة للمناهج والكتب المدرسية للمباحث الدراسية كافة في تمكين المرأة وفق المنظور المطور للتمكين ؟

3- كيف يمكن أن نطور مناهج أردنية بما يؤدي إلى تمكين المرأة وفق المنظور المطور للتمكين؟ .

ولعل من أهم بواعث هذه الدراسة اهتمام الباحثة بقضية المرأة منذ بدايات الوعي الذي يذكيه تأمل تدبري دؤوب في خبرات عشرات النساء اللواتي عايشت الباحثة واقعهن واستمعت لقصصهن، وحاولت أن تقف على أسباب معاناتهن في أبعادها كافة على المستوى الشخصي والمجتمعي والإنساني بكل رحابته، إذ كانت التساؤلات القابعة في الوجدان دوماً : وما دور المنهاج إذن؟؟ ولماذا نلجأ للتعليم المدرسي إذا كان لا يكسب المرأة مهارات هي في أمس الحاجة إليها ؟؟ ثم، كيف يمكن أن يكون المنهاج أداة لتخفيف معاناة

المرأة ؟؟ ومن هنا كان لا بد من التصدي لقضية في غاية الأهمية وهي : كيف يمكن للمنهاج أن يصقل شخصية المرأة ويرقى بإنسانيتها ليمكنها من التواصل مع ذاتها ومع الآخرين ويكسبها مهارات المشاركة والمبادرة الاجتماعية.

مصطلحات الدراسة ومفاهيمها

الجنوسة: مصطلح يشير إلى الأنماط المتعلمة من السلوك والتي تشمل مجمل الأفعال التي يعبر بها الأفراد من كلا الجنسين عن نوعهم الاجتماعي، والتي تختلف من ثقافة لأخرى. (Key Concepts In Cultural Theory, 1990)

عينة كرة الثلج المتدحرجة: نوع من العينة يحدد فيه الباحث عدداً قليلاً من الأفراد لديهم الخصائص التي يحتاجها لأغراض دراسته، ويكون تصميم العينة بحيث أن العينة الابتدائية هي التي تزود الباحث بمعلومات عن باقي أفراد العينة والذين لا يعرف الباحث الكثير من المعلومات عنهم في بداية عملية جمع البيانات. (Edward & Tal-bot, 1994)

المنظور : هو مجمل القيم والاتجاهات والمعتقدات والمعاني التي يتضمنها الإطار الفكري أووجهة نظر الفرد في موقف معين. (قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية الشامل، 1999).

حدود الدراسة

حاولت الدراسة بناء منظور وطني للتمكين اعتمد في بنائه اختيار عينة بطريقة كرة الثلج المتدحرجة، وهذه العينة محدودة اختيرت لتمثل التيارات الأربعة لمجتمع الدراسة، وقد استخدم أسلوب المقابلة شبه المقننة، غير أن ثمة أساليب أخرى لم تستخدم لذا ينبغي أخذ الحيطة عند تعميم النتائج.

تمت قراءة وثيقة المنهاج لكل المباحث التي اشتملت على أجزاء من نصوصها تتعلق بالمرأة، وهذه المباحث هي: التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، التربية الاجتماعية والوطنية والمدنية، التاريخ والجغرافيا، والتربية المهنية. وتم اعتماد طريقة تحليل المحتوى التي ذكرت في منهجية الدراسة وطرائق البحث، لذا ينبغي الحذر عند تعميم نتائج الدراسة إذا اعتمدت طريقة أخرى.

بلغ مجموع المناهج والكتب المدرسية التي تمت قراءتها لأغراض هذه الدراسة (304) كتب، وبلغ عدد الكتب التي تم تحليلها بعد استبعاد المناهج والكتب غير ذات العلاقة (123)، أما الكتب والمواد التعليمية التالية فقد استثنيت من الدراسة لأسباب متباينة، وهذه المواد التعليمية هي:

- دفتر الكتابة بجزأيه الأول والثاني للصف الأول والثاني الأساسي ودفتر الكتابة المعتمد للعام الدراسي الحالي للصفوف الثاني والثالث والرابع، وكذلك كراسة الخط العربي للصف الخامس الأساسي، نظراً لأن ما يطلب إلى الطلبة كتابته أو قراءته متضمن في كتاب "لغتنا العربية" للصفوف المذكورة.
- القرص المدمج CD ROM باللغة الإنجليزية للصفوف من الأول وحتى الخامس الأساسي نظراً لأنه لا يشتمل على أفكار مسبقة حول المرأة وإنما يهدف إلى تحفيز الطلبة للتعبير عن ذواتهم في ضوء خبراتهم.
- المادة المسجلة لمبحث اللغة الإنجليزية للصفوف كافة حيث اكتفي بالنصوص المقروءة والمرئية .
- الوحدات التدريبية في مجالات الزراعة - الصناعة والوحدات التدريبية الأربع للصفين الثامن والتاسع لكونها لا تحمل مضامين محددة حول المرأة.
- أدلة المعلمين إلى التربية المهنية للصف العاشر وعددها عشرة أدله تشتمل على وحدات في مجالات هي : الزراعي- الصناعي- التجاري - الطباعة والتربية المهنية للتجاري نظراً لأنها لا تشتمل على وحدات معنى يمكن أن - تستقرئ منها أفكار حول تمكين المرأة، في حين تم تضمين

دليلي المعلمين حول العلوم المنزلية والصحة والسلامة لعلاقته بموضوع الدراسة.

- اللغة الفرنسية للصفوف الثامن، والتاسع والعاشر كونها تدرّس بشكل اختياري وتجريبي.
- الأدلة الإرشادية لمعلمي العلوم والرياضيات للصف الثامن الأساسي.
- دليل المعلم في التربية الصحية حيث لا يلزم المعلمون كافة باستخدامه وإنما يطلب إلى معلمي المباحث الدراسية استخدامه كمرجع .

ويضاف إلى حدود هذه الدراسة ما يلي:

تم اختيار كتب الثقافة العامة في المرحلة الثانوية نظرًا لصعوبة دراسة المناهج والكتب المدرسية التي تدرس في فروع التعليم : العلمي- الأدبي- الشرعي- الإدارة المعلوماتية- التمريض- الزراعي - الصناعي- الفندقي- الاقتصاد المنزلي- التطبيقي، ولكون هذه الكتب تشكل أرضية ثقافية يدرسها الطلبة في فروع التعليم كافة.

فيما يتعلق بوثيقة الخطوط العريضة لمنهاج اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية فقد اعتمدت طبعة عام 1991، أما الطبعة المعتمدة للمرحلة الثانوية فهي طبعة عام 1993 وذلك وفق دليل الطبعات المعتمدة للعام الدراسي الحالي 2004/2003، الذي صدر عن وزارة التربية والتعليم .

أهمية الدراسة

ترتبط أهمية هذه الدراسة بجملة من الحقائق والمعطيات نجملها فيما يلي :

إن أول ما يمكن الإشارة إليه في هذا السياق هو أن دور المنهاج المدرسي في تكوين اتجاهات الطلبة نحو المرأة قد أصبح معياراً من معايير جودة المنهاج، فضلاً عن حقيقة لا يمكن تجاوزها ترتبط بمقولة أننا إذا أردنا أن نحقق المساواة والعدالة المجتمعية فلا بد أن نركز على المدرسة والمنهاج المدرسي، وعليه فإن هذه الدراسة تأخذ أهميتها من الموضوع الذي تستقصيه.

يعتبر الاستقصاء المنهاجي عملية مستمرة تسعى نحو توليد معرفة جديدة تقود لفهم أعمق، إذ ينبغي للبحث أن يكون محركاً قوياً يحمل في ثناياه مبررات عقلانية للتغيير وصولاً لواقع أمثل ولعل إحدى أهم ركائز التطوير التربوي في الأنظمة التربوية المتطورة هي نتائج البحث التربوي، نقول هذا ونحن ندرك أهمية توقيت هذه الدراسة حيث تقوم وزارة التربية والتعليم ممثلة بإدارة المناهج والكتب المدرسية بعملية تغيير في أطر المناهج وخطط البرامج الدراسية ضمن مشروع إصلاح التعليم نحو اقتصاد المعرفة Educational Re-form For Knowledge Economy الذي بُدئ به منذ نهاية عام 2003 والذي تشتمل خطته في مرحلتها الأولى 2004-2008 على تطوير أطر المناهج للمباحث الدراسية ضمن تطوير الإطار العام للمناهج والتقويم، ومن المأمول الانتفاع بنتائج هذه الدراسة في السعي نحو تطوير ينبثق من الحاجات والأولويات الوطنية، وفي ضوء المتاح والممكن والمأمول وفق ما يراه ممثلون لتيارات فكرية محلية متباينة.

حين يستهدف البحث استقصاء دور المنهاج في امتلاك المرأة المعرفة والقدرات والمهارات التي تمكنها من المشاركة فإنه يكتسب أهمية خاصة نظراً للموقع الذي يمكن أن تتبوأه المرأة إن تأهلت لذلك، إذ يمكنها والحالة هذه مواجهة تحديات الفقر والأمية والبطالة والتهميش، مما يفعل خطط التنمية المستدامة والتي يعَول عليها كثيرا في الأردن .

وتنبثق أهمية هذه الدراسة من منطقية الربط بين ما تشتمل عليه وثيقة المناهج للمرحلتين الأساسية والثانوية وكذلك الخطوط العريضة لمناهج المباحث الدراسية وكتبها المدرسية حول تمكين المرأة من منظور شمولي، وبين واقع المرأة إذ أن التساؤلات حول دور المنهاج في تمكين المرأة مهمة نظراً لإمكانية توليد معرفة مؤثرة حول تفعيل دور المناهج في تمكين المرأة من منظور يكون أكثر وسطية واعتدالا من المنظورات الغربية أو الشرقية، بل أكثر تلبية لحاجاتنا المجتمعية حين يكون للمهتمين بقضايا المرأة دور في صوغه وبلورته.

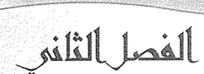
ويزيد من أهمية هذه الدراسة حقيقة لابد من التوقف عندها وتأملها ملياً وهي تتعلق بواقع العالم العربي الذي غدا بحاجة للكثير من الأبحاث المرتبطة

بضرورة أن يتصدى المنهاج لبعض عناصر الثقافة التي تعمل على بث معتقدات تشكل فهماً يرسخ اللامساواة الجنوسية بعيدا عن الفهم الديني المتعمق الذي يرقى بالمرأة العربية، ومن هنا كان لابد من القيام بهذه الدراسة التي تقدم منظورا متوازنا للتمكين يستمد جذوره من حاجات المرأة العربية المسلمة وتصل فروعه إلى مستجدات الحضارة العقلانية الإنسانية في مجتمع القرن الحادي والعشرين.

وتتميز هذه الدراسة بأنها الدراسة الأولى التي يتم فيها تحليل محتوى المناهج والكتب المدرسية الأردنية للمرحلتين الأساسية والثانوية وللمباحث كافة من حيث علاقته بقضية تمكين المرأة وفي صفوف التعليم كافة، إذ - يلاحظ شيوع الدراسات التي تناولت بالبحث المناهج والكتب المدرسية لمبحث محدد، أو لصف معين، أو لمرحلة بعينها، فضلاً عن أن الدراسات السابقة انطلقت من أيديولوجية حول تمكين المرأة لم يتم الاتفاق عليها في حين أن التحليل في هذه الدراسة استند إلى أيديولوجية وطنية.

كما تتميز هذه الدراسة بأنها تعطي تصورا عن كيف تتكامل أو تتناقض وتتشتت مناهج المباحث وكتبها المدرسية للصفوف كافة في المدى الأفقي والتتابع العمودي Scope & Sequence حيال مفهوم واحد وهو تمكين المرأة، وكيف يتعاضد أو يتعارض المحتوى التعليمي في المبحث الواحد من حلقة تعليمية لأخرى. بل كيف تؤثر توجهات وخبرات واضعي المنهاج في تجسيد الكتاب المدرسي لمبحث ما على نحو قد يكون مغايراً لما ورد في الخطوط العريضة للمنهاج في هذا المبحث أو ذاك مما يعطي للدراسة أهمية خاصة .

وعلى ما سبق، فإن هذه الدراسة تكتسب أهميتها من حقيقة أن القراءة التحليلية المتفحصة للمناهج والكتب المدرسية في هذه الدراسة تمت في ضوء منظور متوازن بني من خلال أدوات البحث النوعي مما يعني أن هذه الدراسة قد استثمرت أدوات البحث النوعية والكمية، ولعل المرء يدرك لدى الاطلاع على دراسات محلية في مجال هذه الدراسة أن تلك الدراسات قد نحت منحى كميا في تحليل محتوى منهاج مبحث ما أو في الوقوف على الأدوار الجندرية في مرحلة ما دون استخدام أدوات البحث النوعي، ويعتبر تكامل أدوات البحث من أهم الركائز التي تعلي من قيمة النتائج التي يتوصل لها الباحث وترفع من شأن الدراسة.



مراجعة الأدبيات

(الدراسات السابقة)

أولاً: التمكين النسوي.. مفهومه، نظرياته ومنظوراته

أ. مفهوم التمكين ودلالاته في سياقات الفروع المعرفية الأخرى

ب. نظريات التمكين النسوي

ج. منظورات التمكين

التمكين كمنحى للتنمية النسوية. منظور المنظمات الدولية

التمكين من منظور العالم الثالث

المنظور الراديكالي العربي للتمكين

المرأة الأردنية واقع ورؤى

المنظور الإسلامي لتمكيْن المرأة

ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني
مراجعـــة الأدبيـــــات
(الدراسات السابقة)

أولاً : التمكين النسوي .. مفهومه، نظرياته ومنظوراته

Women Empowerment: Concept, Theories and Perspectives

يقتضي البحث استجلاء مفهوم التمكين في سياقات متباينة، والوقوف على دلالات هذا المفهوم في فروع معرفية مختلفة . ويقتضي كذلك، البحث في النظريات التي ترتبط بهذا المفهوم لذا سنقسم هذا الفصل من هذه الدراسة إلى قسمين نبحث في الأول منها ثلاثة مكونات هي : مفهوم التمكين ودلالاته في سياقات الفروع المعرفية المختلفة، ثم نناقش نظريات التمكين، التي اختلفت في منطلقاتها وتبريراتها وتصوراتها حول تمكين المرأة، ولكنها في مجملها تقدم تفسيراً لواقع المرأة وتصوراً لكيفية تمكينها . ونناقش في المكون الثالث منظورات التمكين الخمسة وهي : التمكين كمنحى للتنمية النسوية من منظور المنظمات الدولية، التمكين من منظور العالم الثالث، المنظور الراديكالي العربي للتمكين، المرأة الأردنية. واقع ورؤى، المنظور الإسلامي للتمكين. أما القسم الثاني من هذا الفصل فقد اشتمل على كل ما اهتدى له من دراسات سابقة تتعلق بأبعاد هذه الدراسة باللغتين العربية والإنجليزية وستتم مناقشتها من حيث مراميها، ومنهجيتها، وأهم ما توصلت إليه .

أ- مفهوم التمكين ودلالاته في سياقات الفروع المعرفية المختلفة :

Empowerment And Its Connotation In The Contexts Of Various Disciplines

لقد شاع في العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين مصطلح التمكين،

وترى يونغ (Young 1998) أن مصطلح التمكين ظهر مع نهاية سنوات العقد الثالث للأمم المتحدة للتطوير U N.'S Third Development Decade واستخدم في حقل الدراسات المتعلقة بالخدمة الإنسانية Human Service، ونظراً لتعدد مجالات تلك الخدمة وتباين اهتماماتها وأغراضها، يحسن بالباحث استقصاء الدلالات والإيحاءات المرتبطة بهذا المفهوم في بعض حقول المعرفة. وتعتقد لورين (Laurine,1995) أن هذا المفهوم يتسم بالغموض في مستوى الاستخدام وتستنتج أن سبب هذا الغموض هوكثرة التعريفات التي ترتبط بكلمة التمكين وكثرة الحقول التي تستخدم فيها هذه الكلمة، إذ أنه يسود في حقول معرفية متعددة مثل: التربية، علم الاجتماع، علم الإنسان، دراسات النساء، علم الأديان، الصحة العامة، والتمريض، وتوضح أن سياسات النساء والجنوسة لم يتم التطرق لها بشكل كاف في بحوث التمكين على الرغم من حقيقة أن النساء قد استخدمن هذا المفهوم للإفصاح عن خبراتهن الحياتية. ولنا قبل أن نتطرق إلى معاني التمكين أن نضيف أن التمكين قد أصبح جزءا رئيساً في مجالات الإدارة الحديثة، إذ بدأ المنظرون في استخدامه على نطاق واسع في هذا المجال أيضا .

ومن ناحية أخرى يرى رابابورت (Rappaport ,1981) أن التمكين هومكون حديث لمنظور الخدمات الإنسانية في مجال الصحة العقلية المجتمعية في حين يعرف ويست وستيرن (West & Stern , 1991) التمكين من المنظور الصحي بأنه العملية التي تحدث عندما يصبح أفراد أسر المرضى ذوي معرفة واطلاع واسعين ومعمقين Knowledgeable حول أوضاع مرضاهم، وحين يمتلكون الثقة بتلك المعرفة، وعندما يعون أن لديهم خيارات حول تلك المعرفة ويستشف من هذا التعريف العناصر الرئيسة للتمكين وهي : ثقة الفرد بذاته وبالمعرفة التي يمتلكها، ووعي بالبدائل والمتغيرات، وقدرة على التعامل الحكيم الرشيد مع معطيات الواقع المتبدلة دوما.

وفي السياق نفسه تبين دراسة لورد (Lord,1989) التي استخدمت التحليل النوعي لخبرات التمكين عند ذوي الحاجات الخاصة في محاولة لتحديد العناصر التي ساعدت هؤلاء الأفراد على اكتساب السيطرة على حياتهم، وتنمية قدراتهم على المشاركة، أن التمكين :

حالة فريدة unique يتباين الأفراد في إدراك معانيها، وأنه يستدعي المشاركة والتزويد بالمعرفة والدعم ويتشكل من خلال عوامل شخصية ومجتمعية تستدعي استمرارية إتاحة المصادر، وأنه خبرة مستمرة قابلة للنمو.

وفي سياق آخر يتوصل ولرشتاين وبيرنشتاين (Wallerstein & 1988 Bernstein) إلى أن التربية التمكينية الصحية تشتمل على العناصر التالية: عمليات بناء مستمر للمشاركة الوجدانية، طرح أسئلة ناقدة، عمل جمعي لمجموعات صغيرة لإثارة الوعي وللتعرف على المحددات الشخصية والمجتمعية في المجالات الصحية.

وعلى صعيد أخر فقد ورد في دورية الجمعية اللبنانية لإدارة الأعمال (الإداري، 1999) تعريف مفهوم التمكين على أنه "منحى يقوم على أن تمنح المنظمة الممكنة الموظفين المهارات والسلطة التي يحتاجونها لاتخاذ قرارات تؤثر في أعمالهم وقرارات متعلقة بنوعية الإنتاج ووسائله، ومن هنا فإن التمكين يعلم الموظف كيفية المباشرة بعملية تبادل تلقائي" . وعليه، يصبح التمكين عملية لبناء مهارات الموظفين لجعل عملهم أكثر سهولة ونتائجهم أفضل مع شعور برضى أكبر وتوتر أقل "ويرى منظوهذا المنحى ضرورة وجود مراقب للتمكين يدرك إدراكا كاملا أن كل كائن بشري هومجموعة من التناقضات مواهب وضعف، قوة ومخاوف وتحت ضغط المهمات الجديدة تؤدي عوامل الخوف والحاجة إلى احترام الذات إلى الفشل عوضا عن النجاح، ومن هنا فان مراقب التمكين هوجزئيا: معلم هاد، محرض محمس، عالم نفس، قائد. (م.س، 101). وتضيف تشودري (Chowdhry ,1995) أبعاداً جديدة للتمكين بشكل عام إذ تعرفه بأنه "تعزيز القدرات ليصبح الفرد ذا مكنة em-poweredمن خلال التعاون والتنسيق مع الآخرين واستخدام الإمكانات إيجابيًا وتطوير الطاقات لتصل إلى أقصى درجاتها" ولعل التأمل في هذه التعريفات يجعلنا نقف على ما للتمكين من أهمية في الأخذ بيد الفرد لاستكشاف ذاته وتطوير إمكاناته ليبلغ درجة من تكامل طاقاته بغية تحقيق ذاته والرقي بمجتمعة.

وحين نحاول تأمل الفلسفة التي تقوم عليها عملية التمكين في المجالات التربوية، وهي المحور في الخدمات الإنسانية نلحظ تأثير فكر المفكر البرازيلي فريري Paulo Freire في التمكين من خلال منظوره النقدي الذي يرتكز على إثارة الوعي لدى الأفراد للنظر نقدياً إلى الآثار المترتبة على التطور والنموالإنساني في ظل أيديولوجيات تسعى إلى الهيمنة Hegemony على الإنسان والسيطرة على قواه (Freire,1970) ويرى منظرو هذا المنحى أن تمكين الأفراد يتم عن طريق إثارة الوعي النقدي (critical consciousness) والمحافظة عليه عن طريق الحوار بين الممكنين بحيث يكونوا متشاركين في البحث وأن يتحروا الحقائق بشكل تعاوني بغية أن يطوروا وعياً للواقع، وأن يصلوا إلى تصورات لواقع أفضل قد يكون ممكناً وأكثر قرباً من خصوصية ظروف وحاجات وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد. ولنا أن نستنتج أن منظور فريري يهدف في محصلته النهائية إلى بناء مجتمع أفضل من خلال تمكين الناس بامتلاك مهارات التفكير المستنير. ولإيضاح أبعاد وعناصر التمكين من هذا المنظور على الصعيد العملي يمكننا تأمل مشروعين قاما على منظور فريري للتمكين، أولهما دراسة دير وتشوكسي (Dyer & Choksi,1998) التي استندت إلى مفهوم فريري للتمكين في مجال تعليم الكبار في منطقة كتش Kutch في الهند التي تقطنها قبائل راباري Rabari التي هدفت إلى التعرف على أسباب محدودية نجاح برامج محوالأمية التي ترتبط بمفاهيم رعوية، وقد استخدم القائمون على البحث منحى Freire في جعل المشاركين يتأملون نقديا العلاقة بين برامج محوالأمية والبرامج المتاحة في المدارس التي يتعلم بها أطفالهم والتي تكسبهم مهارات اقتصادية ومعرفية ثقافية. وقد لاحظ الباحثون أن منظور البدوللتمكين كان: إكسابهم مهارات تقنية للتعامل مع مدى واسع من المهام في قطاعات العمل الحديثة، ولكن، وبما أن برامج محو الأمية لم تكسبهم المهارات التي يحلمون بها، ولم تقدم لهم ما يسعون إليه من كفايات اقتصادية وثقافية ومعنوية يحتاجونها في ظروفهم الحياتية فقد فضلوا الإحجام عن الانضمام لتلك البرامج حيث لا تكسبهم التمكين الذي يبتغون، مما يعني ارتباط نجاح عملية التمكين بعامل مهم وهووجود الحافز الذاتي لدى الفرد الذي يراد تمكينه.

أما المشروع الثاني الذي قام على منظور فريري Freire في التمكين فهوذوعلاقة بالقضية النسوية، حيث إن القائمين على مشروع "Arab Women Speak Out" الذي يشرف عليه مركز النساء العربيات للتدريب والبحث CAWTAR في تونس يرون أن "المعرفة تتولد ليس من خلال الخبراء، ولكن من خلال المناقشات الجمعية على مستوى القاعدة الشعبية". ولنا الآن أن نقتبس التعريف الذي تقدمه هذه الباحثة وزملاؤها لتحديد ملامح عملية التمكين إذ يعتقدون أنه "العملية التي تزيد الخيارات، وتعمل على تجويد الدخول إلى الخدمات وترفع قدرات الأفراد إنها عملية تهدف إلى تطوير الإمكانات الإنسانية لتصل إلى أقصى مداها" (Jabri , et al., 1997) ويتضمن التمكين في هذا المنظور الافتراض بان الناس سيكونون بعد تمكينهم قادرين على التحكم والسيطرة على حياتهم في سياق بيئاتهم، ويهدف في المحصلة النهائية أن يساعد الأفراد على أن يستخدموا قواهم التي اكتشفوها في ذواتهم في العمل مع الآخرين لإحداث التغير الإيجابي المرغوب وأن يعملوا بجد ليصلوا إلى الاعتماد على ذواتهم لمساعدة الآخرين، وعليه فإن التمكين في هذا المشروع هواكتساب المكنة للعمل وليس لممارسة السلطة على الآخرين وهولا يمكن أن يفرض من الخارج، ريجب أن ينمومن الفهم الذاتي للأفراد لظروفهم، وخياراتهم وفرصهم، وبيئاتهم الاجتماعية. إذن، يسعى الأفراد ذووالمكنة إلى التشاركية بوازع ذاتي، وهم واعون لحقوقهم الجمعية ومسؤولياتهم، ويصبحون منغمسين بفاعلية في مجتمعهم الأكبر.

وقد لاحظ كارل (Karl,1995) أن التمكين عملية من الوعي وبناء ألإمكانات التي تقود لمشاركة أكبر وقدرة على صنع القرار والفعل التغييري. وهويتضمن القدرة على التفاوض والتأثير في طبيعة العلاقات والقرارات التي تصنع ضمن تلك العلاقات.

ومن ناحية أخرى ترى جبري وزملاؤها أن الاعتقاد بالفاعلية أوالتمكين الذاتي يشجع النساء على المشاركة بشكل كامل في عملية التطوير وليس انتظار التطوير ليأتي إلى مجتمعاتهن، لأن الأفراد ذوي المكنة يريدون أن يساعدوا في توجيه تلك العملية، ولذلك فإن تطوير احترام الذات والحس الذاتي بالفاعلية هما عنصران ضروريان لنجاح تعليم التمكين.

وتضيف دولاني (Dulany,1990) بعد التلقي إذ أن ما نتلقاه له أثره في التمكين فهي ترى أن التمكين "مصطلح يشير إلى أن يجد الشخص صوته" وهي تقول "إنه لكي نتكلم علينا أن نعرف ما الذي نريد قوله، ولكي نسمع علينا أن نملك الجرأة على الكلام". وحتى يصبح الفرد ذا مكنة -Empow eredفلا بدله من المرور بجملة من العمليات المعقدة التي يحدث جزء منها خلال التطور البيولوجي لعملية نموالفرد بينما تتأثر الأجزاء الأخرى بنوعية التلقي الذي يتعرض له الفرد في عوالمه الذاتية.

ولعل من البديهي القول أنه في الديمقراطية المثالية يعطى كل فرد الفرصة ليجد صوته وليستخدمه بقوة متساوية مع الآخرين، ولكن في الحقيقة الحياتية المعيشة فإن الظروف تعمل ضد مثل هذا التساوي. وتؤكد دولاني أن التمكين الجمعي يعني مساعدة الآخرين في أن يجدوا المعرفة والشجاعة ليتكلموا بأصواتهم عن ذواتهم، فهوعملية تغير اجتماعي لأنه حينما تصبح الغالبية العظمى من الناس قادرة على الإفصاح عن معتقداتها فإنها سوف - تسمع وسوف يستجيب المجتمع.

ولابد من التأكيد هنا أن الظروف المؤثرة في اكتساب الأفراد المكنة أصبحت إحدى القضايا الهامة في البحث في تمكين المرأة في محاولة لفهم عناصر ومكونات التمكين النسوي ضمن أطر أكثر شمولية .

ومن هنا يجدر بنا أن نشير إلى أهمية البحوث التي قامت بها يونغ (Young,1998)، فقد توصلت من خلالها إلى أن التمكين يرمي إلى "جعل الناس قادرين على السيطرة على حياتهم ومقدرا تهم واكتساب القدرة على القيام بالممارسات التغييرية وفق الأولويات الخاصة والعامة لتغيير الأحداث وبطريقة لم يكونوا قادرين عليها سابقا ومن الواضح مما سبق قوله أن التمكين حين يتطرق إلى قضايا المرأة فإنه يعني أكثر مما سبق إذ يشمل التغيير في العمليات والبنى التي تعيد إنتاج تبعية المرأة للرجل. وتؤكد يونغ على هذا الطرح إذ توضح أن استراتيجيات تمكين المرأة لا يمكن أن تؤخذ بمعزل عن السياق التاريخي الذي أوجد سلطة الرجل، أوبعيداً عن العمليات التي تبني

خبرات تعزز القهر والتبعية النسوية ولو تعددت أشكال مثل هذه الاستراتيجيات.

ولكي نستجلي التصور العملي القائم على التمكين، نتوقف عند أحد البرامج التي تتمثل هذا المنحى، وهوبرنامج عمل السياسة الوطنية للتعليم في الهند والذي يشير صراحة إلى أن النساء يصبحن ذوات مكنة من خلال التأمل الجمعي وصنع القرار، أما أدوات التمكين فهي تتراوح لتشمل "بناء صورة إيجابية للمرأة، وبناء الثقة بالذات، وتطوير القدرة على التفكير الناقد، وبناء التماسك الجمعي بين النساء، وتعزيز مهارات صنع القرار والعمل". (م.س)

ويمكن للمرء أن يطرح تساؤلاً حول طبيعة التمكين: هل هوعملية فردية أم جمعية؟ ويقودنا التفكير في هذا التساؤل إلى حقيقة أن التمكين الجمعي collective epowerment يحقق التمكين الفردي إذ أن التمكين يتضمن تغييراً فرديًا وفعلاً جمعيًا، أي أن تمكين النساء جمعيًا لكي يسيرن أمور حياتهن ويضعن أولوياتهن وليساعدن بعضهن بعضا يرتبط بمقولة أن التمكين الجمعي يحقق التمكين الفردي. وتركز لونغوي (Longwe,1998) على جوهر عملية التمكين كعملية جمعية، إذ ترى أن التعريف المبسط لتمكين النساء يعيد تفسير المفهوم على أنه "اعتماد على الذات" ولكنها ترى أن كلمة تمكين تبدوأكثر قوة من الاعتماد على الذات بل إنها "عملية تهتم في جوهرها بالفعل الجمعي للتغلب الجنوسي على اللامساواة والتعرف كذلك إلى كل القضايا التي تقف في طريق تقدم النساء وبخاصة تلك التي ترسخت في العادات والقوانين والمعتقدات الأيديولوجية، ومن هنا فإن التدريب على التمكين يهتم بعملية التنوير والاستبصار insight وإحياء الضمير والتنظيم الجمعي" ويتضح مما سبق أن تمكين النساء لابد أن يشتمل على تدريب جنوسي Gender Training للتزويد بالمهارات والأساليب لتحسين التوجهات الجنوسية من خلال مؤسسات تطويرية تعمل على تصميم برامج تتعرف إلى قضايا الجنوسة التي تقف حائلا في طريق التطوير، ويتوجه التدريب الشامل في هذه الأوضاع إلى الناس في كل المستويات، من صانعي السياسة المجتمعية إلى كل المتأثرين بها.

وقبل أن نختم هذا الجزء من هذه الدراسة لا بد أن نشير إلى مكونات وأبعاد التمكين النفسي كأحد أهم عناصر التمكين النسوي التي - ينظر لها كمنطلق أولي للتمكين، والتي تفصلها مورووو هوكسهيرست (Morrow & Hawxhurst,1998) على النحو الآتي:

المستوى الشخصي Personal : ويتعلق بالحقوق الفردية والحريات، المصادر والقدرات الشخصية، ومعرفة الذات .

المستوى البينشخصي Interpersonal : ويتعلق بتقبل الآخرين، الدعم والدفاع على مستوى المجتمع،المشاركة مع الآخرين .

المستوى السياسي الاجتماعي Sociopolitical : فهويشمل الحقوق الشرعية واستخدام المصادر، والتساؤل حول الحقيقة .

ويتمثل التل وحماد هذه المعاني (التل وحماد، 2000) حين يعرفان التمكين بأنه" العملية التي تتحقق من خلالها بعض السيطرة للمجموعات المقهورة ومن بينها النساء، على حياتها عن طريق الانخراط في نشاطات وهياكل تسمح لها بالمشاركة، وبقدر أكبر، في اتخاذ القرارات التي تؤثر في حياتها بشكل مباشر" . وقد لوحظ أن هذه العملية تساعد هذه المجموعات على حكم نفسها بنجاح، وذلك عن طريق القوة التي لا تستخدمها لإكراه الآخرين بل لاستعمالها كقدرة تساعد على تحقيق التغير الاجتماعي.

وتتوصل لورين (Laurine ,1995) في دراسة لها حول خبرات النساء عن معاني التمكين "Women's Experiences of The Meaning of Empowerment" إلى ثلاثة من معاني التمكين لدى نساء تدربن ضمن مشاغل للتمكين، وهي:

- التمكين كإحساس داخلي عميق بالذات.
- التمكين كقدرة على المبادرة في العمل بالاستناد إلى الحس الداخلي للذات، والثقة بامتلاك المهارات والقدرات، وبقيام المرأة بما تريد القيام به ومعرفة ما تريد القيام به، أي الاختيار والسيطرة على ذاك الاختيار.
- التمكين كقدرة على الانتماء للحياة والارتباط بمظاهرها الحيوية بفاعلية، وهذه تعني التواصل مع الذات ومع الآخرين في المجتمع.

ولعل تأمل جوهر عملية التمكين النسوي يجعلنا نصل إلى فهم أعمق لمكونات هذا المفهوم، والتي يمكن أن نجملها فيما يلي :

- التمكين عملية مستمرة تقوم على إثارة الوعي وتتعلم من خلالها النساء المكنات معرفة جديدة حول: الحقوق والواجبات الفردية والحريات في مجتمعهن، ظروفهن، وخيارا تهن، وحاجاتهن، معيقات ومحددات التنمية النسوية في المجتمع الإنساني وفي مجتمعهن خاصة، مصادر المعرفة المتوافرة في مجتمعهن وكيفية الوصول إليها.
- التمكين يستلزم تدريبا تنخرط من خلاله النساء في مشاغل تدريبية من أجل: إثارة الوعي حول القضايا النسوية في مجتمعهن، التعرف على مزيد من المحددات الشخصية والمجتمعية من خلال التدريب على مهارات التفاوض، والحوار، وطرح الأسئلة، والتبرير، تنمية التفكير الناقد، تنمية مهارات الوصول للمعرفة التقنية وغيرها.
- وتستدعي عملية التمكين وجود ممكن قد يكون مؤسسة أوفريقًا متطوعاً أوفردًا وهذا الممكن يكون خبيراً عارفاً بالمجتمع والأفراد الذين يعمل معهم وذا دربة في التعامل مع شبكة العلاقات التي تربط أفراد هذا المجتمع بأولوياتهم وحاجاتهم وخياراتهم وعلاقة ذلك بواقع النساء.
- أما العناصر اللازمة لنجاح التمكين فهي: ارتباطه بالحاجات الفعلية للأفراد الممكنين وجعلهم يلمسون آثاره الإيجابية من خلال التحسن في واقعهم الحياتي المعيش ماديًا أو معنويًا أو كليهما، ضرورة أن يبدأ التمكين من القاعدة للقمة وليس العكس، إذ أن دور الخبراء ليس إملاء المعرفة بل التفاعل مع الممكنين لتوليد المعرفة لديهم ولتعزيز قدراتهم للوصول بهم إلى أقصى إمكاناتهم وهويقوم على التشاركية وتحمل المسؤولية والانغماس في هموم وحاجات وأولويات المجتمع بفاعلية، وجود القناعة الكاملة لدى الممكنين والممكنين .

- وأن اكتساب المكنة لا يعني ممارسة السلطة على الآخرين، بل جعل النساء الممكنات قادرات على السيطرة على حياتهن في سياق بيئاتهن ولديهن المكنة على استخدام القوى التي اكتشفنها في ذواتهن لتحسين الواقع وللوصول لنساء أخريات لتمكينهن، ضرورة أن تستمر النساء في العمل على أن تكون أصواتهن مسموعة من خلال التماسك الجمعي بينهن وذلك للعمل على تغيير القناعات والعمليات والبنى الاجتماعية التي ترسخ تبعية وقهر النساء، ثقة المكنين والممكنات بأن التمكين لابد أن يقود إلى تعميق الوعي لدى النساء لظروف المجتمع الذي يعشن فيه وإلى القدرة على تحسينها لجعل الواقع أكثر عدالة على المستويين الفردي والجمعي.

ب- نظريات التمكين النسوي:

قبل أن نختتم الفصل الثاني من هذه الدراسة لا بد من أن نلقي مزيداً من الضوء على النظريات التي تناولت واقع المرأة ومدى ارتباطه بالأنظمة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية والفكرية في المجتمع، وهذه النظريات هي : نظرية التطبيع الاجتماعي، نظرية الفوارق الجنوسية، النظرية البنيوية، النظرية التفكيكية (الهدمية).

وسنناقش منطلقات وإسهامات كل من هذه النظريات في تفسير الجنوسة ومعتقدات متبنيها حول كيفية تمكين المرأة، ثم نخلص إلى أوجه القصور في الطروحات التي تتبناها كل منها.

يتفق متبنوهذه النظريات بداية على أن التنميط الجنوسي ما زال شائعاً في التعليم وفي مواقع العمل وفي القيادة السياسية، وأن النساء ما زلن يحصلن على دخل أقل من الرجال وما زلن يعملن في مهن الخدمات وما زال تواجدهن قليلاً في فروع معرفية مثل العلوم والرياضيات. وإن الرجال مبرزون في مواقع القيادة بينما يصل إليه عدد قليل من النساء، وأن أعداد الرجال تفوق أعداد النساء في الأعمال السياسية والمهن ذات الأجر المرتفع .

(Humm, 1989; Sadker & Sadker, 1997; Key Concepts in Cultural Theory, 2002; Thompson, 2003)

(1) نظرية التطبيع الاجتماعي Socialisation Theory

إن المتتبع للفكر الذي ينطلق من هذا المنحى يلحظ أنها سادت في السبعينات من القرن الماضي ويرى ثومبسون (Thompson, 2003) أنها استمرت إلى بدايات الثمانينات من القرن الماضي. وتستند في إطارها الفكري إلى مقولة أن أداء الفتيات في فروع معرفية ذكورية مثل العلوم والرياضيات ضعيف بسبب التنشئة الاجتماعية وإن الفتيات يمتلكن القدرات الفكرية اللازمة لدراسة مثل هذه المواضيع مثل الذكور تماماً، وحين لا يقوم الآباء والمعلمون بتطبيع الفتيات اجتماعياً وحين يتعاملون معهن بعدالة فإن الفتيات يستطعن أن يمتلكن القدرات الفكرية اللازمة لدراسة هذه المواضيع مثلهن مثل الذكور. ويحسن بنا أن نشير إلى نتائج البحوث التربوية في هذا السياق تؤكد ما يذهب إليه متبنو هذه النظرية (Woolfolk, 1987, Fennema, 999) بل أن البعض يذهب إلى أبعد من ذلك إذ يرون أنه حينما نقدم تعليماً محايداً وحينما نلغي العوائق التي نضعها في طريق نجاح الفتيات فإن المدارس ستصبح ليس فقط مكاناً للعدالة، وإنما بيئة مناسبة لزيادة عدد الأفراد القادرين على تحقيق ذواتهم، ومن هنا فإن الفائدة ستعم المجتمع بأسره. ولعل مناقشة أهم المبادئ التي ترتكز إليها هذه النظرية يعين في التعرف على أهم منطلقاتها وهي:

- يرى متبنو هذه النظرية من أمثال ميرا سادكر Myra Sadker، ودافيد سادكر David Sadker، وروبرت هول Robert Hall أن الخصائص النسوية الملاحظة ليست سمات طبيعية للأنوثة ولكنها نتيجة للتربية الدونية التي تخضع لها النساء فهن يتعلمن منذ بدايات الطفولة المبكرة أن ينظرن لأنفسهن على أنهن ضعيفات لا حول لهن ولا قوة، وأن يقسن قدرتهن في ضوء قدرات الآخرين، ومن خلال الأسرة والمدرسة والمجتمع بأسره تتعلم الفتيات سلوك رفض الذات. وتقوم صور وسائل الإعلان على تعزيز الرسالة بأن للنساء دوراً تكميلياً تجميلياً وليس دوراً نشطاً فاعلاً. كما أن السلبية passivity التي تظهرها الفتيات والتردد hesitancy إنما هما نتيجة مباشرة لكيفية التعامل معهن في مراحل سابقة (Thompson 2003).

- لو كان الآباء يتوقعون من بناتهم كما يتوقعون من أبنائهم ولوكان المعلمون يسألون الفتيات أسئلة صعبة ومتحدية كما يفعلون مع الفتيان فإن سلوك التشكك وتهميش الذات سوف يختفي، ويقدم أصحاب هذه النظرية الأدلة الداعمة ويرددون مقولة "عامل الفتاة على أنها فرد عقلاني، وسوف تثبت لك بأنها تمتلك الذكاء والاستقلالية، والثقة بالذات، والقدرة على الإبداع كالفتى تماماً" . (م.س)

إن التنظير المرتبط بنظرية التطبيع الاجتماعي كما يؤكد سادكر وسادكر (Sadker & Sadker , 1997) لا يتعرض للفوارق الجنوسية بين الذكور والإناث لأنهم يعتبرون الأنوثة وسائر أشكال الاختلاف أثر مصطنع ومجرد ناتج من نواتج التعامل غير المتساوي مع الفتيات، ويركز التنظير المرتبط بها على ما ينقص النساء وليس على ما يميز الرجال.

ويمكن للمرء أن يتساءل هنا ما أشكال التدخلات التربوية التي يقترحها متبنوهذه النظرية- مناوأة التطبيع الاجتماعي- لتمكين المرأة؟

يؤكد منظروهذا المنحى أن التمكين لا ينتهي عند عقد ورشات في العلوم والرياضيات للفتيات، أوعند دعوة بعض الشخصيات النسوية لزيارة المدارس، ولكن التمكين التربوي في إطار هذه النظرية يعني كما يشير تومبسون (Thopmson,2003)أ ن يعامل أولياء الأمور والقائمون على النظام التربوي كافة الفتيات بنفس الطريقة التي يعاملون بها الفتيات ولا يعني هذا مجرد إن يمتلك الوالدان والمعلمون الرغبة في التعامل المتساوي مع الأفراد من كلا الجنسين، ولكن عليهم أن يتخطوا - هم أنفسهم - إدراكاتهم القائمة على التطبيع حول كيفية التعامل مع الطلبة من الجنسين.

ويقوم التمكين في إطار هذه النظرية على ضرورة وجود كتب مدرسية ومواد تعليمية مساندة ووسائط تعليمية تتعامل مع الفتيات بطرق ذات معنى لأن جهود المعلمين في تقديم منهاج عادل ستبدو جهوداً متحيزة للإناث إذا لم يرافقها بيئة تعليمية تتكامل كل عناصرها لتحقيق الأثر المطلوب.

ويتضمن التمكين وفق هذه النظرية (Miller, 1993) إعادة النظر في التحيز

ضد المرأة في الإعلام، وفي الصفوف المدرسية، وفي تمويل البرامج المدرسية وفي كيفية إبراز صورة المرأة في الكتب المدرسية وفي المنهاج ككل لتمنح الفتيات نفس الفرص ونفس الخبرات التي تعطى للفتيان.

ونختم بأهم إسهامات هذه النظرية في مجال تمكين المرأة وهي:

- إعادة النظر في قضية انضمام الفتيات لفروع معرفية معنية إذ أنها تقلل من أهمية الادعاءات بأن الفتيات ليس لديهن الاهتمامات أو القدرات لدراسة العلوم أو الرياضيات .
- إن سياسات الإصلاح الناجمة عن النقاشات المستندة إلى نظرية التطبيع الاجتماعي ساهمت في إعادة النظر في اللاإنصاف المؤسسي طويل الأمد في بعض الأنظمة التربوية .
- الإصرار على معايير محايدة جنوسياً، كما ساهمت هذه النظرية في تقديم تحد جاد حول مساهمات النساء في مجتمعاتهن ليس على مستوى المدرسة فقطً، وإنما في الإطار المجتمعي العريض .

(2) نظرية الفوارق الجنوسية **Gender Differences Theory**

يرى أصحاب هذه النظرية أن الفوارق بين الجنسين أمر هام يجب الإقرار به في النظام التربوي، وإنه من الخير للنظام التربوي بدلاً من أن يطبع الفتيات ليصبحن مثل الفتيان أن يرفع من قيمة الخصائص المرتبطة بالإناث، وهم يؤكدون (Humm 1989, Thomspon , 2003) أن المشكلة التربوية للفتيات تكمن في انخفاض درجة الانسجام بين ثقافة المدرسة والثقافة الأنثوية، ولعلنا نضيف أن إحساس الفتيات بالغربة وعدم القدرة على التكيف يخلق للفتيات وضعاً لا يجدن فيه معنى لعالمهن، مما قد يتسبب في سلبيتهن وعدم مشاركتهن في مجتمعاتهن. أما الأسس والمبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية وفق ما يشير إليه منظروها فهي:

- إن النساء يمكن أن يكن مساويات للرجال دون أن يكن شبيهات لهم وإن علينا أن نحترم التنوع في الطبيعة الإنسانية للذكور والإناث وأن نأخذ قيم

النساء كقيم مستقلة وموازية في الأهمية لقيم الرجال وأنها تنبع من الإنجاز النسوي والهوية النسوية.

- على الرغم من اتفاق منظري هذا المنحى مع منظري التطبيع الاجتماعي إلا أن تومبسون (Thompson,2003) يشير إلى قضية هامة وهي : أن النساء يجب أن لا يميز ضدهن في المجال العام، وهذا لا يعني أن النساء يجب أن يعاملن على أنهن نظائر الرجال، وإنما يعني أن لا يعامل اختلاف النساء عن الرجال كقاعدة للتميز، فتهميش مهارات ومعرفة النساء شكل من أشكال التمييز ضدهن.
- إن من المهم ليس مجرد الإشارة إلى وجود قيم نسوية بل إدراك أهمية تلك القيم التي أهملت لارتباطها بالنساء.

ولعل التأمل في أشكال التدخلات التربوية التي يقدمها متبنوهذه النظرية يوضح الفوارق في تصورات التمكين من هذا المنظور عن الذي سبقه والتي يمكن أن نجملها فيما يلي:

- إن القيم التي يعلى من شأنها، ويلتزم بها في السياقات المدرسية الحالية هي التنافسية والفردية والتغلب على الآخرين. لذا فإن من المهم أن نجعل المدارس أماكن لتجد فيها الفتيات معنى لعالمهن، فما تحتاجه الفتيات ليس تعليماً محايداً جنوسياً - كما في نظرية التطبيع الاجتماعي- وإنما تعليم ذوحساسية جنوسية Gender-Sensitive Education يتوجه نحوقيم العالم الخاص للفتيات.
- قد يختلف منظروهذا المنحى حول ما الذي يجب أن يتضمنه التعليم ذو الحساسية الجنوسية ولكن بعضهم يشير إلى توجهات ترتكز على طرق النساء في الحصول على المعرفة إذ يؤكدون أنها ليست أقل أوأفضل من طرق الرجال ولكنها غالباً ما تختلف في الوصول إلى نفس النتاجات التي يصل إليها الذكور.
- يرى أصحاب هذا المنحى بما فيهم جيليجان (Gilligan م.س) إن الأمر الجوهري في التمكين ليس في الاهتمام بنمط تعلم الفتيات أوفي طرق

بنائهن للمعرفة، وإنما هوصراع الفتيات بين توجههن لخصائصهن الحقيقية وبين التوقعات التقليدية التي تتعلق بالإناث وتفرض عليهن، فحينما تتعلم الفتيات أنه لكي - يحترمن في مجتمعاتهن فإن عليهن أن يكبتن غضبهن وأن لا يعبرن عن أي رفض قد يشعرن به، فإن هذا يعني أن إحساسهن بخبراتهن ليس مهماً بل إن عليهن أن يكن لطيفات دوماً. ويرى هؤلاء المنظرون أنه لكي نستعيد إحساس الفتيات بذواتهن كأفراد قادرين فإننا نحتاج إلى أدوار نسوية نموذجية.

- لتمكين الفتيات لا بد أن تتضمن البرامج المدرسية عواطف الفتيات واتجاهاتهن وارتباطاتهن واهتماماتهن ومسؤولياتهن القائمة على خبراتهن.
- التمكين في التعليم لا يتحقق في تلبية حاجات الفتيات الخاصة بهن، وإنما استجابة لحاجات المجتمع برمته وهم يرون أن تركيز المنهاج التقليدي على المعرفة المجردة يجب أن يتغير نحوالتركيز على الفوارق الجنوسية.
- المدرسة الناجحة للفتيات لا يجب أن تنمذج وفق ما يتماشى مع الذكور، وبدلاً من أخذ القيم الذكورية على أنها مسلمات تخص الجنسين، فإن الخصائص المرتبطة بالإناث مهمة وتساوي في أهميتها الخصائص الذكورية (Miller, 1993).

ولعل من أهم إسهامات هذه النظرية إعطاء الاهتمام للخصائص النسوية وتسليط الضوء عليها كمحور هام يمكن أن يبنى عليه لتمكين المرأة، وكذلك النظر إلى وظيفة النظام التربوي على أنها التعرف إلى القيم النسوية بالإضافة إلى النظم القيمية الذكورية ليكونا أساساً للمنهاج.

(3) النظرية البنيوية Structural Theory

تنطلق هذه النظرية من تركز القوة والامتيازات في أيدي الأقلية ويرى متبنوهذه النظرية (Thompson, 2003) أن السلطة هي ممارسة تسلطية تمارسها مجموعة قليلة على الأكثرية وهم يرون أن السلطة نوع من التملك من خلال القانون والمعايير والممارسات، ويبحثون في كل أنواع اللاعدالة سواء أكانت الجنوسة أم أنواعاً أخرى من اللاعدالة.

أما أهم المبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية فهي:

إن إقصاء مجموعات من المجتمع هوأمر مهم لا بد أن يفهم بعمق لأن التاريخ السائد يركز على القادة السياسيين والعسكريين كما يركز على الأفراد الذين يمجدهم الاتجاه العام، بينما الأفراد الذين يمثلون الاتجاه الخاص مثل الخدم والعبيد وأولئك الذين لم يقدموا إنجازات سجلها التاريخ فإنه يتم إقصاؤهم، لذا فإن معايير الفروع المعرفية التي يدرسها الطلبة تمنعهم من أن يروا معظم الناس من السود، والنساء البيض، ومعظم أفراد الطبقة العاملة على أنهم قاموا بمساهمات ذات معنى لصنع التاريخ.

ثمة أنماط من الإقصاء على أساس النوع الاجتماعي Gender، أوالجنس البشري Race، أوعلى أساس الطبقة الاجتماعية Class، لذا فإن من الصعب على الأفراد التعرف على شكل آخر يتمثل في المساهمة الجمعية ويرى متبنو هذا المنحى أن ثمة حاجات للاستقصاء الدقيق المستند إلى النظريات لنتمكن من التساؤل حول كفاية التفسيرات الشائعة حول إقصاء مجموعات بعينها.

إن الاضطهاد لبعض فئات المجتمع يخدم مصالح أشخاص آخرين، فعندما تتفوق مجموعة تتسم بالتبعية على مجموعة تسيطر عليها تبدأ بإعادة النظر في المعايير، فحينما تتفوق الفتيات ويأخذن معدلات أعلى تبرز قضايا مثل: أسس النجاح، وقد تثار عوائق لتحد من تقدم الفتيات في مجال التعليم وقد يبحث في الامتحانات نفسها ومدى شرعيتها. وإذا كان المجتمع سيستفيد من حدوث تغير في مكانة النساء. ويقدم لنا Thompson مثالاً حول ذلك فهو يرى أن فكرة أن البيت هوالمكان الطبيعي للمرأة هي فكرة شائعة ثقافياً وتاريخياً، ولكن يتم التغاضي عنها بسهولة في أمريكا، مثلاً إذا كان هناك نقص في العمال وحاجة لأيدي عاملة وليس اعترافاً بقدرات المرأة.

أما أهم أشكال التمكين والتدخلات التربوية التي يقترحها منظورهذا المنحى فهي:

- علينا أن نفهم الاضطهاد قبل أن نحاول تغييره، ومن هنا فإن التعلم الليبرالي والمنهاج النظير وتعريف الطلاب بالنظريات النقدية هي أساليب تزودهم بأدوات تثير الوعي لتمكين الطلاب من تحليل الجنوسة وأنماط التفاعلات الصفية في ضوء المصالح التي تخدمها.

- إن المنحى البنيوي وليس الأيديولوجية الشائعة هي التي تمكن من تطوير الإطار العام لثقافة معارضة تستطيع أن تقف في وجه الثقافة السائدة ويقوم هذا المنحى على تعريف الطلاب بنظريات بديلة تتحدى الواقع من مثل النظرية النسوية الماركسية والراديكالية النسوية (Key Concepts in Cultural Theory, 2002) وغيرها فإنهم يكتسبون الأدوات ليستخدموها في تحدي علاقات القوة، ثم يستطيعون أن يتفحصوا التناقضات في خبرتهم الخاصة ويجابهوا العلاقات التي تكتنف الأيديولوجية السائدة والوصول للخبرة الحقيقية.
- يمكن أن يقدم للطلبة برامج حول دراسات المرأة ولكنها لا تهدف فقط لتصحيح الثقافة السائدة ولكن لجعل الطلبة يتأملون في نصوص تركز على المرأة وفي تحليلات تزودهم بمنظور بديل غني ومتطور حول علاقات القوة السائدة وأن يسعوا نحوفهم مواقف النساء من خلال أدوات تتولد من خبرة النساء أنفسهن.

(4) النظرية التفكيكية (الهدمية) Deconstructive Theory

تختلف هذه النظرية عن سابقاتها في المنطلق الرئيسي الذي تنطلق منه، فبينما يأخذ التحليل المنبثق من النظرية البنيوية البنى التي تخدمها علاقات القوة على أنها ثابتة (مثل المجتمع الأبوي، أو قضية الجنس الأبيض)، يرفض متبنوالنظرية الهدمية هذه البناءات،ويعيبون على أصحاب نظرية التطبيع الاجتماعي أنهم يعملون في نظام بطركي ويحاولون أن يغيروه، بل إن منظري النظرية التفكيكية يرون أنه لتحدي المجتمع البطركي على المرء أن يكون خارجه وحينها يصبح من الممكن وجود ما يسمح ببناء معانٍ جديدة.

أما أهم المبادئ التي ترتكز إليها هذه النظرية فهي:

- التعامل مع البنى المجتمعية بالكثير من الارتياب بل أن المنطلق الرئيسي الذي تقوم عليه هذه النظرية كما يوضح Thompson هو رفض فكرة أن بنية معينةً على شاكلة معينة هي أمر طبيعي، لذا فإن وجود مثل تلك البنى على نحو معين واعتبار ذلك أمراً بدهياً هوما ترفضه النظرية الهدمية.

- إن الادعاءات حول الهوية يمكن أن تفهم من خلال شبكة من المرجعيات حول نقيض الشيء، ومن خلال التركيز على الأنظمة الرمزية المختلفة لصنع المعنى ومن هنا فمتبنوهذه النظرية (Humm, 1989) يرون أن الثنائيات التي تؤطر ما نأخذه على أنه طرق حتمية في وصف خبرتنا يمكن أن نثبت أنها ليست إلا جزء من معرفتنا حول الجنوسة أوالفوارق الجنوسية. ونلحظ مما تقدم أن هذه النظرية تأخذنا بعيداً عن الأسئلة الجوهرية السائدة حول المشاركة المجتمعية للمرأة وغيرها مما تطرحه الحركات النسوية .
- حيث أن عاداتنا وتوقعاتنا تنظم ما نرى وكيف نراه فإن إعادة النظر في البنى المجتمعية تفسح المجال لإيجاد بنى جديدة.

وفيما يتعلق بالتدخلات التربوية وأشكال التمكين من خلال النظرية التفكيكية (الهدمية) كما يقدمها متبنوالنظرية (م.س) فهي:

- تستند التدخلات التربوية في هذه النظرية إلى تعطيل المعطيات التي -تؤخذ كمسلمات حول الجنوسة، والجنس البشري، والطبقة وقد يستخدم أصحاب هذه النظرية فكرة إعادة تسمية المألوف لجعله غير مألوف، أويغيرون النظام المتوقع للأشياء، أوقد يستخدمون تشبيهات لخطابات شائعة تسبب الصدمة، أويعيدون قراءة المألوف بعدسات مختلفة، أويستخرجون معنى جديداً من كلمات قديمة، ويلجأ بعض المنظرين إلى استخدام ظلال المعاني لإيجاد معنى مناقض.
- استخدام نصوص بديلة وممارسات تفسيرية، أما الممارسات الصفية Class-room Practices فهي تقوم على إعادة تعريف التربية على أنها مشروع يُعطي الاستجابية الأنثوية، والمعرفة الحدسية النسوية اهتماماً مركزياً.

إن تركيز المدرسة التفكيكية (الهدمية) ينصب على النصوص والخطابات التي تساعد في تنظيم المعرفة في التساؤل حول كيف نقاد لقبول أوضاع وعلاقات معينة على أنها أمر طبيعي معتاد!

ومن إسهامات هذه النظرية توضيح التناقضات الظاهرية Paradox، والتناقض Contradiction، والمبالغات Exaggeration والقراءة ما بين السطور للخطاب الذي تستخدمه آليات الاضطهاد والممارسات الاضطهادية -Oppres

sive Practices، وهي تسلط الضـوء على آليـات الاضطهـاد النسـوي السـائدة ضمن المجتمعات.

ج- منظورات التمكين

نبحث في هذا الجزء من هذه الدراسة في التمكين من منظورات مختلفة ونستهله بالتمكين من منظور المنظمات الدولية. ويستهدف الاستقصاء في هذا الجزء مزيداً من الإيضاح لمفهوم التمكين من خلال مقارنة نقدية حول الافتراضات التي تقوم عليها هذه المنظورات، والأهداف التي تتبناها، ورؤيتها لتصحيح وتعزيز مكانة المرأة.

التمكين كمنحى للتنمية النسوية، منظور المنظمات الدولية

إن المتأمل لمنظور المنظمات الدولية حيال تمكين المرأة يلحظ الاهتمام الدولي بالمرأة، إذ تعتبرها دافيس (Davis 1998) حارسة الثقافة، فهي التي تتحمل مسؤولية بث الثقافة لأطفالها وبناء البيت وفق نمط ثقافي معين. وعلى ذلك تعتبر عملية إثارة وعيها لكثير من المتغيرات المجتمعية، وتدريبها على مواصلة الوعي النقدي لظروفها وخياراتها وحاجاتها أمرا مهما. لذا نلحظ إقامة المؤتمرات والندوات والمشاغل التدريبية حول تمكين المرأة، مثل المؤتمر الذي عقدته رابطة تطوير النساء في واشنطن عام 1979 والذي اتخذ من فكرة التمكين محوراً لمناقشاته.

ولكننا لوعدنا إلى بدايات القرن العشرين فسنجد وعياً يسترعي الاهتمام لحقوق المرأة حيث أن قضية المساواة بين الجنسين أشير إليها للمرة الأولى في ميثاق عصبة الأمم عام (1919)، (كديور، 200)، ولقد تقرر حينها ضرورة توفير ظروف عادلة لعمل الرجال والنساء والأطفال. ولكن بعد تأسيس الأمم المتحدة عقب الحرب العلمية الثانية نال هذا الموضوع الأهمية التي يستحقها من المنظمة الدولية ووردت في ميثاق الأمم المتحدة - بوصفه أول وثيقة دولية- قضية المساواة بين المرأة والرجل. وفي عام 1946 قرر المجلس الاقتصادي الاجتماعي في الأمم المتحدة أن يؤسس هيئة تحسين مكانة المرأة وبقرار حزيران

1946 أقر أن لتلك الهيئة وظيفتين هما: تقديم توصيات وتقارير للمجلس الاقتصادي الاجتماعي حول تعزيز حقوق النساء في المجالات السياسية والاقتصادية والمدنية والاجتماعية والتربوية. وكذلك تقديم توصيات حول المشاكل الطارئة التي تحتاج اهتماما خاصا في حقل حقوق النساء.
(The UN And The Advancement of Women 1975-1996, 1996)

وتوضح ناصر (2002)، أبعاد تبني المنظومة الدولية عام 1979 ما يعتبر إعلانًا عالميًا لحقوق المرأة وهواتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة والتي استندت إلى جذور قانونية في مختلف الإعلانات والعهود والاتفاقيات الدولية التي أعدتها الأمم المتحدة التي دعت إلى مكافحة التمييز ضد المرأة في كافة الميادين السياسية، والمدنية، والاجتماعية، والاقتصادية واستمدت نصوصها منها. ونستطيع أن نستنتج أن تلك الاتفاقية قد حركت الوعي لدى المنظمات والهيئات النسائية في أرجاء العالم نحو تكثيف الجهد من خلال استنهاض المجتمعات على المستويات كافة للشروع في مساعدة النساء في تحقيق ذواتهن ومشاركتهن الفاعلة في مجتمعاتهن المحلية وفي المجتمع الإنساني الكبير. وفي حزيران من عام 1993 طور المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان خطة العمل الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان لتشمل كافة التجاوزات القائمة على أساس الجنوسة "وقد ورد في إعلان فينا، في الوثيقة الختامية للمؤتمر تحديداً، أمثلة على التمييز المتعلق بالجندر باعتبارها تشكل انتهاكات لحقوق الإنسان" (م.س) ودعت إلى تضافر وتكثيف الجهد لتامين الحقوق الإنسانية للمرأة في جميع أنشطة الأمم المتحدة.

أما أهم تلك الافتراضات التي يقوم عليها مفهوم تمكين المرأة من منظور المنظمات الدولية فهي :

- لن يحدث تحول اجتماعي في المجتمعات الإنسانية حتى يتعلم كل مجتمع كيف يتبنى قيما جديدة ويعمل على صياغة علاقات بين الجنسين تقوم على المساواة والمسؤولية التشاركية، والاحترام المتبادل.
- على الرغم من أن هناك اعترافا رسميا بحقوق النساء وقبولا شرعيا لمساواة

النساء مع الرجال فإن البيانات المكثفة التي تم جمعها من خلال الأمم المتحدة تثبت أن النساء ما زلن يواجهن التميز والتهميش، وما زالت هناك فجوة بين ما يجب أن يكون وفق القانون والسياسة وبين ما هو قائم فعلا.

- على الأمم المتحدة والدول الأعضاء فيها وشركائهم في المجتمع المدني أن يركزوا على كيفية تفعيل التطبيق العملي لبرامج تهدف إلى تحسين الحياة اليومية للنساء.
- أن النساء في العالم الثالث قد يشاركن في خلق معيقات للتنمية النسوية، ومن هنا يرى المنظرون لهذا المنحنى "ضرورة التعبئة الجماعية لزيادة الوعي لدى النساء للتغلب على حالات التمييز في النوع الاجتماعي في المؤسسات.
- لا يكتفى ضمن هذا المنظور بالسعي لمزيد من التعليم من أجل التقدم وإنما لا بد من محاولة "إنهاء التفرقة العنصرية ضد البنات في النظام المدرسي والوظيفي وفي هذا تلبية لاحتياجات النوع الإستراتيجية بطريقة مباشرة من خلال تعبئة كاملة لتلبية الاحتياجات العملية للنوع الاجتماعي (صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، 12.2000) ومما سبق تتضح لنا أهمية الأخذ بهذه الافتراضات لدى استقصاء واقع التمكين النسوي في مجتمعات إنسانية متباينة.

ويمكن للمرء أن يتساءل عن منطلقات تمكين المرأة من منظور المنظمات الدولية ليجد أنه ينبثق من "**عملية زيادة وعي النساء عن طريق توفير الوسائل الثقافية، التعليمية والمادية حتى يتمكن الأفراد من المشاركة في اتخاذ القرار والتحكم في الموارد التي تعنيهم**" (م. س).

ويتضح من خلال وثائق الأمم المتحدة أن التمكين كمنحى تنموي مدخل حديث مصوغ من نساء العالم الثالث وأنه يتفادى الربط بالحركة النسوية الغربية وأنه يهدف إلى تمكين المرأة من خلال اعتمادها على ذاتها من خلال الثقافة والتعليم والعمل والتوظيف.

مما سبق نلحظ اتساع الآفاق الإنسانية لهذا المنظور، وتنوع الاستراتيجيات التي يسعى لاستثمارها. ونشير فيما يأتي إلى جملة من الأهداف التي يسعى لتحقيقها:

- توليد الوعي هدف محوري رئيس، إذ أن إثارة وتوليد الوعي لدى أفراد المجتمع كافة بمواضيع وقضايا الجنوسة وكل ما يرتبط بها من متغيرات تؤثر عليه ويتأثر بها يعتبر نقطة الانطلاق نحوالتمكين.
- للشروع بإثارة الوعي لابد من تحليل العوامل التي تكرس الوضع الدوني للمرأة عن طريق التدريب لتمكين كل المدافعين عن حقوق المرأة من التواصل مع بقية أفراد المجتمع.
- بما أن معاناة المرأة في مجتمعات العالم الثالث تنتج عن عوامل تتباين عن تلك التي في البلدان المتقدمة بحكم اختلاف السياق التاريخي والظروف المجتمعية والاقتصادية، لذا يمكن أن يكون تشكيل الوعي بهذه العوامل بداية التمكين ويشكل العمل على تنظيم جهود النساء وإكسابهن مهارات الوعي النقدي الذي يسبق المبادرة أمراً في غاية الأهمية.
- العمل على تحريك الجماعات النسائية حول البرامج التنموية للتأكد من أن النساء يمارسن سيطرة كافية ومعاملة متساوية كمشاركات وكمستفيدات.

التمكين من منظور العالم الثالث

Empowerment from the Third World's Perspective

إن القارئ لفكر الحركات النسوية- الغربية والشرقية - قراءة متأنية متأملة يلحظ أن التمايز الجنوسي كان المحرك الرئيس الذي حفز منظري تلك الحركات ومازال. ويشير تقرير البنك الدولي للعام 2001 إلى أن التمايز الجنوسي لا يزال سائدا في العديد من أبعاد الحياة على الرغم من التقدم الواضح في المساواة الجنوسية في العقود الأخيرة. كما يشير أيضا إلى أن طبيعة ودرجة ذلك التمايز تختلف من دولة لأخرى، ويقدم ذلك التقرير حقيقة يستدعي تأملها الكثير من الحكمة والتدبر وهي انه "لا توجد منطقة أودولة من الدول النامية، يتساوى الرجال والنساء في الحقوق الاقتصادية

والاجتماعية والشرعية، بل توجد فجوات جنوسية Gender Gaps في التعليم والسيطرة على مصادر المعرفة، وفي الفرص الاقتصادية وفي القوة والتمكين وكذلك في الصوت السياسي" (World Bank Report , 2001)، ويؤكد تقرير البنك الدولي على أن الاستثمار في قطاع التعليم نجح في سد الفجوة بين الجنسين على مستوى التعليم الابتدائي، وأدى إلى توفير التعليم للجميع تقريباً. إلا أن هذه المنطقة تواجه الآن تحديات جديدة تفرضها مقتضيات العولمة "والأهمية المتزايدة للمعرفة في عملية التنمية" . (World Bank Report, 2008)

ويقتضي التحليل المعمق للمعطيات السابقة استقصاء حجم تلك الفجوات وأسبابها. ويستدعي ذلك إجراء بحوث نوعية وكمية للتعرف إلى ملامح ذلك الواقع، ولكننا - ولأغراض هذا البحث - لابد أن نركز الاستقصاء على منظور التمكين لدى دول العالم الثالث انطلاقاً من وجود درجات من التشابه النسبي بين مجتمعات هذه الدول مع تأكيد ضرورة مراعاة الخصوصية الثقافية لمجتمعات تلك الدول.

تشير موسوعة الأنثروبولوجيا الاجتماعية الثقافية Encyclopedia of Social And Cultural Anthropology ,(1998) إلى أن أول حركة نسوية برزت ضمن المنظور الأنجلوأمريكي Anglo-American هي التي أنجزت النظرية الاجتماعية في خضوع النساء وتبعيتهن وطالبت في وثيقتها بالدفاع عن حقوق المرأة عام 1792 . ولكن نضال النساء في القرن التاسع عشر تركز على التعليم المتساوي لكلا الجنسين، وإتاحة مصادر المعرفة لكليهما ووقفت الحركات النسوية حينها في وجه "الفصل الذي يهدف إلى إكساب الفتيات مهارات نسوية" لا ترقى بهن إلى مستوى المشاركة المجتمعية الفاعلة (Humm,1989) ,لقد ارتبطت بعض الحركات النسوية الغربية في أوروبا بالنظرية الماركسية ويرى منظروها أن اضطهاد النساء كان ظاهرة محددة تاريخيا ومرتبطة بعلاقات الإنتاج والملكية الخاصة، والاستعمار، والرأسمالية الاقتصادية وعليه فهم يفترضون "ضرورة وجود نظام اجتماعي يؤمن بالمساواة يقوم فيه الرجال والنساء بمهام مختلفة ولكنهم يقيمون ويقدرون بشكل متساو(م.س) وتوضح العديد من المصادر مثل (The Dictionary of Feminist Theory,1989, Encyclopedia of Social

and Cultural Anthropology,1998, International Encyclopedia of the Sociology of Education,1997) إن النسوية الاجتماعية تنطلق من نظرية الاضطهاد في الأنظمة المجتمعية وتتصدى لقضايا استغلال النساء في مجتمع بطريركي (أبوي السلطة) لا يقوم على العدالة ويكون دور النساء فيه دورا إنجابياً تبعيا.

وتؤكد دافيس (Davis ,1998) أنه منذ بزوغ الموجه النسوية الثانية خلال السبعينات والثمانينات من القرن الماضي حدث ما يمكن أن يسمى بانقطاع الحوار بين نساء العالم الأول ونساء العالم الثالث. ولعل من المفيد أن نقف الآن على أهم الافتراضات التي يقوم عليها تمكين المرأة ضمن منظور العالم الثالث لنلحظ ذلك البون الشاسع بين المنظورين في منطلقات التمكين، ومسوغاته، ومراميه.

يقوم تمكين المرأة ضمن هذا المنظور على جملة من الحقائق التي تنبثق من خصوصية معطيات واقع دول العالم الثالث ضمن أطر المكان والزمان. وقد يلحظ المتأمل التقاء بعض مرتكزات هذا المنظور مع فكر المنظمات الدولية ولكن الطرح ضمن هذا التوجه يبدوأكثر التصاقا بحاجات وأولويات أفراد مجتمعاته.

ونورد تالياً أهم الافتراضات التي يقوم عليها هذا المنظور:

- في حين تدعونساء العالم الأول إلى تحرير النساء كهدف أساسي وحيد لحركات المرأة، تعتقد نساء العالم الثالث أنه طالما أن الناس جميعا في العالم الثالث غير أحرار فلا معنى لمطالبتهن بالتحرير، فكيف يناضلن للمساواة بالرجال بينما الرجال أنفسهم مضطهدون (Davis ,1998) إن المنطلق الأساسي لهذا المنظور يختلف عن ذاك الذي تستند إليه حركات المرأة في المجتمعات الغربية ومن هنا فإن منظري حركات النساء في العالم الثالث يرون أن منظورهم للتمكين لم يكن استلهامًا أوفرضًا من النساء الغربيات ولكنه برز بتأثير التاريخ المختلف لنساء العالم الثالث.
- أن عضوية النساء العاملات في الحركات النسوية الغربية أمر معترف به وظاهر في الحركة الجمعية للمجتمع بينما نساء العالم الثالث "لا يجدن

الاعتراف والاستقلالية لتنظيم أنفسهن كناشطات في مجال قضايا المرأة" (م. س)

- إن تطور الحركات النسوية الغربية قام على انشغالها بالتركيز على مشاكل النساء العاملات الغربيات اللواتي يحصلن على أجور مرتفعة وحققن مكاسب كثيرة، ولكن هذه الحركات بانغماسها في تنظير مغرق في التطرف لم تنأ بهن عن اهتمامات أغلبية النساء في العالم ولكن غالبية النساء في الغرب أيضا. وتضيف أفشار (Afshar , 2000) أنه إذا كانت الحركة النسوية العالمية تقبع تحت خطر الاندثار فالسبب أنها فشلت في الازدهار وإعادة إنتاج ذاتها لتلبية حاجات واستلهامات النساء حول العالم.
- يعتقد منظروالحركات النسوية للعالم الثالث أن أهم عناصر نجاح هذه الحركات يعتمد على المرونة والاستعداد للنظر في أولويات النساء في بقاع مختلفة ووجهات نظر متباينة مع القدرة على استبصار الروابط التي توحد النساء في كل المعتقدات والأجناس.
- يرى العديد من المنظرين لهذا المنحى (Jayaweera ,1997, Davis , 1998 . Afshar , 2000) انه يختلف عن اتجاه المساواة الذي ساد لدى الحركات النسوية الغربية التي انطلقت أثناء العقد الذي خصصته الأمم المتحدة للمرأة 1985-1975 والذي سعى إلى ترسيخ المساواة بين الجنسين في عمليات التطوير المجتمعية نظراً لأن المنطلقات والأهداف، والأولويات والإستراتيجيات مختلفة لدى المنحيين.

ومما سبق يتضح أن منحى التمكين في هذا المنظور ظهر كبديل لتطوير الجنوسة وهو مستمد كما تشير تشودري (Chowdhry , 1999) مما يكتبه مفكروالمنظمات النسوية للعالم الثالث ومن بعض بحوث نساء العالم الأول وكذلك من آراء واستبصارات المنظورات المتعارضة للنسوية الاجتماعية.

ولتجسيد أهم ملامح التمكين من منظور العالم الثالث، يمكن لنا أن نقدم مشروع "**تطوير الخيارات للنساء نحو عصر جديد**" الذي بدأ في الهند في آب من عام 1984 بالتشارك مع مراكز الرابطة الإفريقية للنساء للبحث والتطوير

(AWORD) وغيرها والتي تجمعت قبيل المؤتمر العالمي للنساء في نيروبي والتي قدمت منظورها حول مجتمع المستقبل البديل (Moser, 1993) والذي كان على النحو الآتي:

- نريد مجتمعا خالياً من اللامساواة المرتكزة إلى الطبقة، والنوع الاجتماعي، أوالجنس البشري.
- نريد مجتمعا تصبح فيه الحاجات الأساسية حقوقاً رئيسة وتنمحي فيه كل أشكال الفقر والعنف.
- في المجتمع الذي ننشد، يعطى كل فرد (رجلا كان أو امرأةً) الفرصة الكاملة لتطوير إمكاناته وإبداعاته، ويؤطر علاقاته الإنسانية التضامن مع الآخرين والوعي بذاته .

ولمزيد من الإيضاح لمفهوم التمكين ضمن هذا المنظور نقدم أهم ملامح مشروع (DAWN م. س) الذي يمثل فلسفة التمكين وينبثق منها في خططه الإجرائية، إذ يقترح كمرحلة تمهيدية الشروع بعمليات تحويلية للبنى التي ترسخ تبعية النساء وذلك لإحداث تغيرات في القانون، والمؤسسات المدنية، وأنظمة الملكية والحقوق، والمؤسسات الاجتماعية. ويقوم هذا المشروع على تطوير آليات الحراك السياسي والقانوني في المجتمع، ورفع الوعي وإحداث تغيرات في النظام التعليمي الرسمي، وكل هذه الآليات تهدف إلى رفع الوعي الجنوسي وتشكل جزءاً رئيساً من عملية التخطيط التنموي.

ويميز القائمون على هذا المشروع بين الاستراتيجيات قصيرة المدى وتلك طويلة المدى، فهم على المستوى الثاني يسعون إلى تحرير الأمة من السيطرة الأجنبية ومن الفكر الغربي واستراتيجياته المستوردة في حين يسعون ضمن الاستراتيجيات قصيرة المدى إلى تزويد النساء بطرق للاستجابة للأزمات الراهنة في مجتمعاتهن من خلال تعريفهن بآليات إنتاجية متعددة وتدريبهن في مجالات العمل والوظيفة.

المنظور الراديكالي العربي للتمكين

يقوم هذا المنظور على توجهات تغييرية تنزع إلى رفض الواقع والثورة عليه سعياً لإحلال واقع أكثر عدالة محله ولابد من الإشارة - قبل الشروع بمناقشه الافتراضات التي يقوم عليها هذا المنظور- إلى أنه يستلهم الفكر الاشتراكي في ربط معاناة المرأة بالعلاقات الاقتصادية والرأسمالية والصراع الطبقي. أما أهم الافتراضات التي يقوم عليها هذا المنظور فهي:

- إن أدوار المرأة العربية في مسار التغيير جوهرية كأدوار رفيقها الرجل "وهذا التغيير العربي هوواجب الحركات الوطنية العربية التي عليها العمل لتدمير العقبات البنيوية الاقتصادية والحقوقية والاجتماعية والثقافية التي لا تزال تعترض سبيل المرأة". (خليل،1982) ولكن المرأة العربية بوصفها ترزح تحت العبودية داخل المجتمع العربي لا يسمح لها بالقيام بهذا الدور الثوري التجديدي.

- هناك تمييز اجتماعي بين المرأة والرجل حيث يتم ربط مكانة الرجل بالدور الإنتاجي. ويشير البعض (م.س) إلى "العامل التاريخي وأثره في تعزيز هذا المنحى حيث "مع ظهور المحراث توسع ميدان الزراعة، فصار لا بد من عمل أكثف لاستصلاح الغابات واستثمار الحقول. عندئذ لجأ الرجل إلى استخدام رجال آخرين خفضهم إلى حالة الرق. فظهرت الملكية الخاصة: وصار الرجل سيد العبيد والأرض ومالكًا للمرأة أيضا". (م.س).

- يرى منظروهذا المنحى أنه جاء استجابة للحاجات الماسة لتحرير العقل العربي والفرد العربي - رجلا كان أو امرأة- لأن هذا سيعيد الطريق لتطوير مجتمع عربي أفضل يستند إلى العدالة والحرية والفكر المتنور، وسيساعد في تحريك القوى الإنسانية اللازمة للتغلب على التمييز واللاتسامح والتخلف والعنف ومواجهة الحركات الدينية التعصبية التي تسعى نحوإعادة عقارب الساعة للوراء للنساء العربيات بل للعرب جميعا. (Sadawi, 1988).

- يشيع في المجتمعات العربية وجود عالمين مختلفين على نحويمكن تمييزهما في إطاري العام/ الرجل، والخاص/ المرأة، حيث "يشغل الرجال المناصب السياسية والدينية والتجارية، في حين تنزوي النساء في منازلهن وبالتالي فان المرأة لا تمتلك أية قوة" (رسام، 1984) في حين يكون الرجال هم المسيطرين بحكم مناصبهم ومكاسبهم التي يحققونها بشكل مستمر وهذا يكرس الوضع الدوني للمرأة .
- لا يمكن حصر القوة والسيطرة بالنواحي الشكلية، بل يجب أن ننظر لها على أنها عملية "دينامية وتبادلية، لذا فان من الضروري فهم كيف يمكن أن تؤثر النساء على الرجال وكيف يحاولن تحقيق أهدافهن" (م. س) بل وكيف يقمن بالتفاوض ضمن تفاعل اجتماعي بناء.
- المرأة هي نفسها "تعيد إنتاج ظروف تتناقض مع سعيها نحو التحرر" (ياسين، 1992)، فهي التي تقوم بالتنشئة الاجتماعية لأبنائها وتلك التنشئة تقوم في كثير من الأحيان على التنميط الجنوسي، لذا لابد من إثارة وعيها نحومثل تلك القضايا المتعلقة بالتنشئة وتكريس وإعادة إنتاج ذات القيم.
- يرى منظروهذا المنحى أن العمل السياسي في البلدان العربية يعتمد على القوة لا على الحق لذا يتم "التعاون مع الأقوى اليوم لضربه غدا" ومن هنا ترى بعض الباحثات الراديكاليات، (سعداوي، وآخرون 2000)، أن الحركة النسوية في تلك البلدان "ضربت من أجل إرضاء القوى السياسية الدينية الصاعدة وتزايد عزل النساء عن الحياة العامة باسم الأمومة أوالأنوثة أو الدين أو الأخلاق" ، (سعداوي، وآخرون، 2000).

ومما سبق نستنتج أن سعي المتبنين لهذا المنظور إلى التغيير الشامل بعد إعادة تقييم الأوضاع الاجتماعية ولجوئهم إلى النظرية الماركسية لفهم اللامساواة، وتمثلهم للنموذج الاشتراكي طريقاً لحل الصراعات، بالاضافة إلى ما ينادون به من مناقشة قضايا الأمومة خارج مؤسسة الزواج، وأن الحجاب يزيد من دونية المرأة وتغييبها، كل ذلك نأى بهم عن فهم أولويات بل ومعاناة المرأة العربية وحاجاتها وخياراتها، على الرغم من أن بعض الأهداف التي يسعى منظروهذا

المنحى لتحقيقها تحمل بعض المضامين الإنسانية التي تتمثلها المنظورات الأخرى التي نوقشت آنفا. وهنا نتساءل عن الأهداف التي يشتمل عليها هذا المنظور لتمكين المرأة، فما هي أهم غايات التمكين النسوي ضمن المنظور الراديكالي العربي؟

قبل أن نجيب على هذا التساؤل علينا أن ندرك أن غايات التمكين في هذا المنظور تستند إلى مقولة أن التقدم والحرية وبناء مجتمع جديد لا يمكن أن يتحقق قبل أن تعاد للمرأة "إنسانيتها الكاملة" وأن تصبح شريكاً مساوياً للرجل في كل شيء، في الفرص والحقوق والواجبات وفي استخدام الطاقات والإمكانات.

ويمكن أن نستخلص الكثير مما يسعى منظرو هذا المنحى لتحقيقه من خلال التأمل في ما تسعى "رابطة النساء العربيات للتضامن" من تحقيق وضع أفضل للنساء، ويمكن تلخيص أهم أهدافها على النحو الآتي:

- بذل الجهد في مجال استخدامات المنحى العلمي والعقل المتنور.
- تعزيز روح التفاهم للحاجات الحقيقة للنساء في البيئات العربية المعاصرة (Sadawi , 1988)
- تحقيق المساواة بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات والوظائف والمكانة الاجتماعية خاصة بعد أن أثبتت المرأة جدارتها في كل ما كلفت به من أعمال (أبوصايمة، 1997).
- مساعدة المرأة لتحقيق ذاتها وتسهيل خروجها للعمل إذ أنه يسهم في تقدم المجتمع، "بالإضافة إلى صيانة الأسرة من الانحلال والفوضى نتيجة الجهل وانعدام الثقة وسوء الإدراك" (م.س)

أما تعريف تمكين المرأة من المنظور الراديكالي العربي فيمكن أن يقتبس من رؤية Arab Women's Solidarity Association (AWSA) للتمكين والتي تقوم على:

ربط المساعي العملية والفكرية لتحسين ظروف العمل ولتحسين نوعية

الحياة للمرأة العربية ولأخذ الخطوات للوصول إلى القطاعات الأعرض للنساء في الطبقات الفقيرة في المدن والقرى وللمساهمة النشطة في المشاريع التي تهدف إلى تعظيم مشاركة النساء في الأنشطة السياسية والاقتصادية والثقافية في المستويات العامة والخاصة .(Sadawi, 1988)

لقد سعى هذا المنظور إلى تحسين واقع المرأة المعيش ومحاولة فهم حاجاتها في بيئاتها المعاصرة، محاولا التركيز على الحرية، والاختيار والمسؤولية كمفاهيم شاعت في الفكر الوجودي، ولكن هل تبلورت رؤاه في تغيير جذري لواقع المرأة العربية وتمكينها من السيطرة على ظروفها؟ وهل زودها بخيارات واقعية تنعكس في المحصلة النهائية إلى رضى عن الذات وتفاعل منظم مستمر بين النساء العربيات لتحقيق واقع أمثل؟؟ سؤال يمكن طرحه ونحن نتأمل واقع المرأة العربية الذي هو لا زال غير مرضٍ، بل إنه في تراجع وتدهور مستمرين في شتى بقاع العالم العربي.

المرأة الأردنية واقع ورؤى

Jordanian Woman Current Status and Vision

سعيًا نحو رسم معالم الوضع الراهن للمرأة الأردنية من جوانبه كافة لا بد لنا أن نتوقف عند واقع المرأة الأردنية بشيء من التأمل، ونستهل تأمل هذا الواقع بمقولة تنبثق من افتراض أن التغيير الذي يبغى التجويد عمليه إنسانية عميقة تجري أولاً في عقولنا كأفراد ثم في مؤسساتنا وخطابنا التربوي. وحين نعود إلى بدايات الوعي المنظم لقضايا المرأة على الصعيد المحلي فإننا نتوقف عند عام 1992 إذ تم تأسيس اللجنة الوطنية لشؤون المرأة، ولعل جوهر مهامها يستند إلى السعي إلى تعزيز منظور المساواة بين الجنسين في جميع المجالات" (اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة، 2001).

وعلى صعيد آخر يشير بعض صناع القرار في نظامنا التربوي إلى أن من الأهمية بمكان "الالتفات إلى درجة مشاركة المرأة ونوعها لأن إدماج المرأة الأردنية في المجتمع والتنمية - من وجهة نظرهم- لا يتأتى من توفير فرص التدريب والعمل فحسب بل بإيجاد آلية تضمن للمرأة تحقيق ذاتها" (الجديد

في الإدارة التربوية، 2001). ويلحظ من تأمل التضمينات التي تحملها هذه المقولات أن صانعي القرار يسعون لتحقيق مكانة فضلى للمرأة الأردنية ولكن المسافة كبيرة بين المأمول والواقع. وللتدليل على ما ذهبنا إليه نقتبس من تقرير ورشة عمل مناقشة الدراسة التقييمية حول دمج منظور النوع الاجتماعي في خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية 1999-2003 ما يلي "لقد كان للسياسات التي اتبعتها وتتبعها الحكومة في تأكيدها على تعليم الإناث في كافة المراحل وتأهيلها للوصول إلى سوق العمل أثر كبير على زيادة التحاقها في مؤسسات التعليم العالي، لكن وعلى الرغم من أن مستويات المساهمة الاقتصادية للمرأة في الأردن في ازدياد مستمر إذ ارتفعت نسبة مشاركتها الاقتصادية من 19.% عام 1987 إلى 12.7% سنة 2000 إلا أنها ما زالت متدنية، إضافة إلى أن مشاركة المرأة في الأنشطة الاقتصادية الخدمية كالتعليم والصحة تزداد في حين تضعف مشاركتها في قطاعات أخرى كالصناعة والتجارة. "(م.س). ويقتضي الإنصاف استجلاء ملامح هذا الواقع من خلال الرجوع إلى تقارير بعض المنظمات غير الحكومية العاملة في الأردن حول تنمية المرأة العربية عموما - بما فيها المرأة الأردنية - إذ يشير تقرير عام 2002/2001 إلى أنه "وبرغم ازدياد وضوح الدور الذي تلعبه المرأة في الحياة العامة في العالم العربي، إلا أن هذا الدور مازال ثانوياً في العديد من القطاعات بالنسبة للدور الذي يلعبه الرجل، وتعتبر مشاركة المرأة العربية في مواقع صنع القرار التنفيذية والإدارية محدودة حيث لا تزال تخضع لصورة نمطية مستمدة من دورها الإنجابي"

وترسم المعطيات السابقة ملامح واقع المرأة الأردنية، ولكننا نعي حجم المشكلة حين نعلم أن النساء يشكلن 47.7% من مجموع السكان في الأردن. ومن الجهود التي لابد من تضمينها في هذا السياق مشروع تطوير الإدارة التربوية وتنمية دور المرأة القيادي، فهوقائم على الوعي بوجود معوقات اجتماعية تحول دون شغل النساء للمراكز الإدارية العليا، وقد عمل المشروع على تقديم توصيات بضرورة العمل على تدريب النساء ضمن مشاغل تدريبية تحت عنوان نساء للإدارة على شكل تجريبي ليتم التوسع في المشروع وتعميمه في مديريات التربية والتعليم كافة لاحقاً.

ولنا أن نختم هذا الجزء بالإشارة إلى أهمية تأمل هذه المعطيات، والشروع بدراسة الواقع للوقوف على مدى تحقق أهداف هذه البرامج والمشاريع والتوصيات، بل والتعرف على حقيقته من نتاجات مقصودة وغير مقصودة لنقف على كل مكامن الضعف ومواطن القوة في واقع المرأة الأردنية.

المنظور الإسلامي لتمكين المرأة

The Islamic Perspective of Empowerment

يخيل لبعض الباحثين في قضايا المرأة أن الفكر الغربي النسوي هوالفكر الوحيد الذي يسعى إلى تعزيز مكانة المرأة، وأن ذاك الفكر الذي ترسخ في المجتمعات المتقدمة أنتج قوانين تنصف المرأة، ولكن البحث في واقع تلك المجتمعات يظهر الحاجة المتنامية للبحث والتنقيب الذي ينبثق من وعي شمولي للطبائع البشرية. وأعلم أن من الصعب على البعض تفهم وجود فكر نسوي إسلامي ذي وعي وخطاب متميز في حقبة طغى فيها المد الغربي على كل شيء وتراجع فيها الإسلام والمسلمون وأضحوا كأنهم أضعف من أن يكون لهم فكر رائد.

ترى الباحثة الجنيدي (Guneidi,1996) أن من الصعب الجمع بين الحركة النسوية الإسلامية والنسوية الغربية في مناخ يفترض الطبيعة المتباينة لكليهما، حيث أن النسوية الغربية مؤرضة في الفكر الغربي وأيديولوجيته وقيمه التي تبدومختلفة عن تلك الموجودة في الإسلام، ويقتضي المنطق أننا إذا أردنا أن نتأمل ونقيم اتجاهات وحركات نسوية تختلف في بنيتها وأهدافها عن تلك الموجودة في المجتمعات الغربية فلا بد أن نتحرر من النسوية الغربية، وتؤكد أفشار (Afshar ,2000 ,6) أن النساء المسلمات لا يقلدن النساء الغربيات في مطالبتهن بالمساواة بالرجل حيث فشلن في تحقيق ذلك، بل أن النساء الغربيات لم يفلحن في أن يكن حتى "شبيهات رجال" ولكن المرأة المسلمة تنطلق من إدراك الفوارق الموجودة بين كلا الجنسين وكذلك الفوارق الموجودة بين النساء في ثقافات مختلفة. وهي تدرك أنها ليست بحاجة لأن تناضل وتقاوم لأن قوانين الإسلام كما هي موجودة في كتاب الله العزيز هي تشريعات

ربانية. فالنساء في هذه التشريعات يعاملن على أنهن مختلفات عن الرجال ولهن التكريم الذي يليق بهن، ولهن الحقوق غير القابلة للتفاوض. وكذلك فإن مؤسسة الزواج تنظمها تشريعات دقيقة تضمن حقوق المرأة كافة. والمرأة المسلمة لا تفقد شخصيتها بعد الزواج ولا تنقص استقلاليتها الاقتصادية لا قبل الزواج ولا بعده. وقد حصلت على حقوقها تلك قبل أكثر من أربعة عشر قرنا وتقول إحدى الباحثات: "في حين كانت المرأة الغربية تناضل من أجل الحصول على أجر لقاء القيام بأعمال المنزلية ?والذي لم تحصل عليه بعد- كانت المرأة المسلمة تطالب بإدخال التشريعات الإسلامية التي تعطيها الحق في الحصول على أجر بدل الرضاعة ."(م.س) فكيف يمكن القول أن الحاجات والأولويات للحركات النسوية هي واحدة في الشرق والغرب؟؟

ويقوم المنظور الإسلامي على جملة من الافتراضات التي تنظم كل دقائق حياة الأفراد بما يكفل استمرارية النماء وتحقيق الذات لكل فرد، وهذه الافتراضات هي:

- المرأة من المنظور الإسلامي خلقت مع الرجل من نفس واحدة فهي إنسان قبل أن تكون أنثى وهذا الإقرار الإلهي في خلق الذكورة والأنوثة من نفس واحدة يترتب عليه مقتضيات بديهية، فالرجل والمرأة صنوان في الحقوق والواجبات، ويتحملان مسؤولية ما يقترفان، فحين يوجه الحق لهما النداء بعد المعصية الأولى يكون الخطاب بصيغة المثنى ليشعرنا "بتمام تلازم المسؤولية والتساوي فيما بينهما وتأكيد لمبدأ عدم التميز فيما بين الرجل والمرأة". (بر، 1995، 25) ويشكل افتراض الأصل من نفس واحدة منطلقا جوهريا تقوم عليه كرامة الإنسان ذكرًا أوأنثى ويرتبط بذلك توفير الكثير من السعي الذي يقتضيه موقف المرأة الغربية للوصول لذلك.
- الرجل والمرأة زوجان، فهو زوج لها وهي زوج له، والزوج لغة هو القرين والمثيل والنظير والزوج لغة هو (كل واحد معه آخر من جنسه) (المعجم الوسيط، ج1، 1972) ويتضمن هذا المعنى التكامل بين الزوجين حيث يكونان مختلفين في الجنس متكاملين في الطبيعة والوظائف.
- عندما يعطى الرجل حقا أكبر ضمن هذا المنظور فإن ذلك يتم لقاء واجب

أثقل وكما يوضح بعض المفكرين المسلمين (الغزالي، 1996، 35) فإن قوامة الرجل في البيت لا تعني ضياع المساواة ولا تعني الطغيان والإذلال لأن التنظيم الاجتماعي له مقتضياته الطبيعية" . والتشريع الرباني لا يقوم على تفضيل غير ذي معنى، فحين - يعط الرجل من الميراث ضعف ما تأخذ الأنثى فإن ما يترتب على ذلك هوالتكليف بالإنفاق حيث لا تكلف المرأة بالإنفاق أماً أو أختاً أو زوجة.

- أن علاقة الرجل بالمرأة لا تقوم على الصراع والتنافس الجنوسي الذي يحاول من خلاله كل طرف أن يحقق مكاسب على حساب الطرف الآخر وأن يفرض عليه رؤيته ومعتقداته، بل إن المرأة المسلمة لا تفرض عليها ثقافة ذكورية مرتبطة بزمان أومكان أوظرف أوحال، بل تشريع رباني محكم يخضع لسلطانه وحده الرجل والمرأة. والمرأة ليست بحاجة إلى أن تنقلب على الرجل كما المرأة الغربية التي عانت من إنكار لكيانها الإنساني وانتقاص لقيمتها ودورها وانتهاك لحقوقها.
- إن إحدى الدعائم التي تقوم عليها العلاقة الزوجية بين الرجل والمرأة والتي تنبثق من الآية الكريمة ﴿ولهن مثل الذي عليهم بالمعروف﴾ (البقرة، 228) تشير إلى أن كل ما يحق للزوج طلبه وانتظاره من زوجته مما هومتعارف عليه انه حق (بالمعروف) من مثل الطاعة، والأمانة، والعفة والإخلاص وحسن المعاشرة، والمودة، والاحترام، والثقة، ورعاية المصالح، يحق للزوجة طلبه وانتظاره من زوجها" (دروزة، 1982) وفي هذا توطيد لدعائم الشراكة التي يحرص من خلالها كل شريك على نجاح وتقدم صاحبه.
- أن المرأة إنسان راشد له نشاطه الاجتماعي والسياسي مكلف بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وقادر على ذلك ضمن القاعدة الربانية: ﴿المؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر﴾ (التوبة، 71)
- أن الثواب الأخروي ليس حكرا على جنس دون غيره، بل إن بلوغ

"القرب الإلهي لا ينحصر بجنس خاص إنما هورهن الإيمان والعمل" (المطهري، 1991) سواء أكان بالنسبة إلى الرجل أم المرأة، ونماذج النساء الفاضلات اللواتي امتدحهن الحق جل وعلا تظهر جليا في الكثير من الآيات القرآنية.

- سنة التفضيل بين الأفراد ضمن التنظيمات الاجتماعية حتمية بديهية، ولكن الإسلام وضع لها معياراً مختلفاً عما كان سائدا قبله حيث ساوى بين الأفراد في الأصل وميزهم على وفق العمل، والتقوى. والتقوى كما يعرفها (محمود، 2001) "تجنب الشر وفعل الخير"

ويتضح ذلك في قول الحق جل وعلا : ﴿يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم﴾ الحجرات، 13) ومن هنا فإن فعل الخير وتجنب الشر هما مقياس الخيرية والتفاضل وليست الذكورة أوالأنوثة.

إن الغايات التي تكمن خلف الافتراضات التي أشرنا لها في الجزء السابق من هذه الدراسة هي غايات إنسانية جليلة، ونشير تالياً إلى بعضها:

- أن تستقيم حياة الأفراد ويستقر المجتمع الإنساني فحين تهتز صورة المرأة - التي هي سكن للزوج وتقوم علاقتهما على المودة والمحبة- حينها يبدأ الصراع والتنافس الذي قد يضرب مؤسسة الزواج مما قد ينجم عنه "أن تضمحل الأسرة فينحرف المجتمع" (العك 1998، 272) وتضطرب العلاقات بين أفراده كافة.

- التمكين في المنظور الإسلامي يهدف إلى معالجة مشاكل الزواج وتنظيم العلاقات بين الأفراد، بما يحفظ حقوق الرجال والنساء، فلا يستقوي طرف على الآخر ويحقق مكاسب على حسابه وإنما تقسم المغانم على الجميع في عدالة مطلقة.

- تربية المرأة الراشدة الواعية التي تدرك حقيقة علاقتها بالله سبحانه وتعالى، مما يجعلها قادرة على الارتقاء بنفسها وتنمية إمكاناتها لمساعدة من حولها.

- توطيد دعائم نظام اجتماعي متماسك يسعى إلى تحقيق التوافق والانسجام في الحياة الأسرية حين يعي الرجل والمرأة وعيا عميقا "أن سعادة أحدهما تعني سعادة الآخر" (المطهري 1991، 253). والمنظور الإسلامي يمتد ليشمل الرجل والمرأة في كل أدوارهما الاجتماعية: أباً، وأماً، أخاً، وأختاً، ابناً وابنه، حفيدا وحفيدة. والتكامل الذي يحققه الإسلام للأفراد يؤتي أكلا ًطيباً ينعكس أمناً ورخاء ً على المجتمع بأسره.
- تكافل الجهود بين الرجل والمرأة وفتح المجال لمواهب المرأة وإبداعاتها مع إعطائها حقوقها، وحينها لا تصبح المرأة منافسة للرجل تسعى إلى إذكاء الصراع ضده وإنما تسعى "للتكاتف مع الرجل" (السحمراني، 2000، 122)، وحينها يتحقق معنى قوامة الرجل بمفهومها العميق القائم على الرعاية والحماية وليس التسلط والتعالي.

تتسم المرأة الممكنة في هذا المنظور بسمات تطبع شخصيتها على نحومعين فهي:

- تواقة للعلم وتحري اليقين مقبلة عليه بنفس مطمئنة، تسأل وتستزيد من العلم وتناقش ولي الأمر بحرية تامة. ومواكبة المرأة المسلمة للعلم تفتح أمامها الآفاق "من النطاق المحدود إلى محيط الوجود كله باعتبارها فردا من الإنسانية" (حسن، 2001) التي ترجع جميعاً إلى أصل واحد مكرم.
- قادرة على الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، بل مكلفة بذلك بأمر رباني ولها أن تقدم النصح لأولياء الأمور وكل ذوي المناصب والولاية فالمرأة المسلمة تملك الأهلية لتناقش ولي الأمر في كل ما يخصها سعياً للوصول لواقع أفضل.
- مستقلة الذمة تمتلك الأهلية التامة والحق الكامل في جميع التصرفات المدنية والاقتصادية لها الحق في "حيازة المال، والإرث، والهبة، والوصية، والدين وتملك العقار والتعاقد والتكسب والمصالحة والتقاضي والتصرف بما تحوز وتملك." (دروزه، 82:40) ولعل هذه الأهلية تجعلنا ندرك ملمحاً رئيساً ًفي تمكين المرأة المسلمة وتعزيز مكانتها كفرد قادر على التصرف وصنع القرار.

- لها الحق في أن - تستشار وتستأذن في اختيار الزوج، ولا يحق لولي أمرها إجبارها على رجل بعينه والشواهد من التشريعات كثيرة في هذا السياق.
- لها الحق في مبايعة الحاكم، وتدخل في حكمها مبايعة من يختارون ممثلين عن الأمة أوالشعب (البوطي، 1996) وقد بايع الرسول النساء يوم فتح مكة- مما يرسخ السنة التي يجب الإقتداء بها في ذلك.
- تملك الحق في إجارة المستجير ويقرها في ذلك ولي الأمر.
- تحرص على أن تكون لها مكانة في الشؤون العامة للجماعة المؤمنة "وأن تذكر في النص القرآني وأن تحظى بالمكانة والتقدير وألا يتم إقصاؤها أو تجاهلها (أبوبكر، وشكري، 2002).
- قادرة على المطالبة بما لها وبإنصافها من معتقدات عملت على الحط من مكانتها - وكان ذلك متقبلا في عهد النبوة الأولى- بل لقد كان صوت المرأة حينها قوياً حكيماً يجادل ويحاور بمنطق سليم وعقلانية مستنيرة. ومعاناة خوله بنت ثعلبة وهواجسها للحصول على حقوقها سمعت من فوق سبع طباق، ولم ينهرها ولي الأمر ولم يعنفها. ويوضح البعض (م.س) أن الله سبحانه وتعالى قد سمع قول التي تجادل وصوت اللاتي يتساءلن وأنزل محكم الآيات استجابة لتساؤلات وهموم وهواجس النساء ولذلك دلالة بارزة على أهمية الإنصات لصوت النساء في أي سياق تاريخي تال.
- ذات حس عميق بذاتها ككينونة يحافظ عليها فيربأ بها عن ممارسة أعمال تتنافى وطبيعتها إكرامًا لها. ويذكر أن بعض تشريعات الدول العربية التي اشتقت من الفقه الإسلامي تحظر على المرأة الاشتغال في بعض الأعمال الشاقة التي تضر بصحتها أوتلك التي تخدش حياءها.
- ذات حقوق شرعية تستند إلى فهم لطبيعة تكوينها الجسمي: زوجة، ووالدة، ومرضعة، وحاضنة. بما يحقق لها التمكين الجسمي والقدرة على أداء هذه الأدوار.

لقد استهدف الجزء الأول من هذا الفصل استقصاء مفهوم التمكين في أكثر من حقل معرفي ومن أكثر من منظور، محاولة لاستجلاء كل ما ارتبط بهذا المفهوم في الإطار العام في مجالات الصحة العامة، والصحة النفسية، والإدارة وعلم النفس. ثم نوقشت ارتباطات ومعاني التمكين في المنظور النسوي في المجالين النظري والتطبيقي العملي. ثم تم التأكيد على الأهمية الإستراتيجية للتمكين النسوي من حيث علاقته بالتنمية المستدامة من منظور المنظمات الدولية وكان لا بد من تقديم نبذة عن تاريخ الحركات النسوية الغربية وجذورها ليتوصل المتمعن في فكر ومنظور تلك الحركات إلى حقيقة أن منطلقات وهواجس النسوية الغربية تختلف عن مثيلاتها لدى نساء العالم الثالث.

ولقد تمت مقارنة الافتراضات والأهداف وملامح مفهوم التمكين من منظور المنظمات الدولية، والعالم الثالث، والمنظور العربي الراديكالي، والمنظور الإسلامي ليلحظ المتأمل المتدبر تباين المسوغات، والغايات، والظروف لدى كل من هذه الاتجاهات وشدة الحاجة إلى وجود منظور متوازن عقلاني يصهر كل هذه المنظورات في بوتقة واحدة، يأخذ بأحسن ما في كل منها وينبثق من حاجات وأولويات وخصوصية واقع المرأة الأردنية بكل ما فيه من تحديات.

ويخلص المرء بعد مراجعة الأدبيات المتعلقة بالمرأة إلى تعدد الرؤى المرتبطة بتمكين المرأة عالمياً، كما هو الحال محلياً مما يقتضي بناء منظور وطني يؤلف بين الأضداد ويستلهم أفضل ما في تلك الرؤى .

ثانياً : الدراسات السابقة

يعتبر الاستقصاء في أثر المناهج في التنشئة الاجتماعية وتشكيل الوعي محوراً رئيساً في حقل المناهج إذ يؤكد الكثير من الباحثين في الحقل التربوي أن العديد من الأنظمة التربوية في الكثير من الدول لا زالت تقدم مساقات متمايزة جنوسياً (Stromquist ,1997)، ,ومن ناحية أخرى يلاحظ أنه على الرغم من شيوع بحث ومناقشة قضايا المرأة على الصعيدين المحلي والعالمي،

إلا أن العثور على دراسات امبريقية تتناول قضايا المرأة عامة، وما يتعلق منها بتمكين المرأة خاصة، لم يكن بالأمر اليسير، إذ لم - يعثر من مجمل ما قرأ حول المرأة الأردنية على أية دراسة تهدف إلى استقصاء التوجهات التي تبثها مناهج التعليم العام حول ما يتعلق بتمكين المرأة، في حين أننا نجد بعض الدراسات العالمية التي تناقش هذا الموضوع ولم يعثر من مجمل الدراسات الأردنية في مجال المرأة والتي تمت قراءتها بعمق ووعي تأملي على دراسة حاولت البحث في دور مناهج التعليم العام بمرحلتيه الأساسية والثانوية في تمكين الفتاة المتعلمة، وفي المهارات التي يكسبها إياها، وفي دور المنهاج في تشكيل وعيها لذاتها والآخرين من حولها. وقد لوحظ شيوع الدراسات العربية التي تبحث في الأدوار الجندرية في الكتب المدرسية أوصورة المرأة أما في كتب التعليم في مرحلة ما أوصورتها في مناهج مبحث ما.

ولعل ندرة البحث في مجال تمكين المرأة مرده عدم وجود رؤية موحدة لمجالات وعناصر تمكين المرأة، إذ على الباحث في مثل هذه البحوث أن يسعى إلى بناء منظور ائتلافي توفيقي مما يعني الكثير من الجهد والعناء. ومن ناحية أخرى فإن البحث في دور المنهاج المدرسي في تمكين المرأة يتطلب تحليل مناهج التعليم العام على ما يكتنف ذلك من صعوبات، ومن المألوف في الدراسات الغربية أن يقوم بهذا الجهد أكثر من باحث في عمل بحثي مشترك.

وعلى الرغم مما ذكر آنفاً، فقد تم الاهتداء إلى جملة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتي ارتأت الباحثة تقسيمها من حيث مجالاتها إلى ثلاثة مجالات على النحو الآتي:

1- الدراسات التي تبحث في صورة المرأة في الكتب المدرسية لمبحث ما في مرحلة تعليمية ما (الأساسية أو الثانوية).

2- الدراسات التي تستقصي معاني التمكين النسوي وأبعاده من منظورات متباينة.

3- الدراسات التي تستقصي واقع المرأة واستراتيجيات التمكين في برامج التعليم الرسمي أو اللارسمي ومدى نجاحها في تمكين النساء مع التركيز على بلدان العالم الثالث.

وفيما يلي عرض موجز بأهمها وفقا لمجالاتها:

1- الدراسات التي تبحث في صورة المرأة في مراحل التعليم أوفي مناهجه أوفي الكتب المدرسية.

ونستهلها بدراسة سليمان (1978) حول "النسوية في الكتاب السوري المدرسي بين عامي "67-76" وتهدف هذه الدراسة التي أجريت في الجمهورية العربية السورية إلى كشف هوية الوضع التربوي من خلال كشف الأيديولوجية السائدة للوصول إلى البناء التحتي"، واقتصرت هذه الدراسة على الأعوام المحددة-المذكورة-بسبب كونها الفترة الممتدة بين تعديلين تناولا الكتب المدرسية. وسعت هذه الدراسة بشكل عام إلى استجلاء بعض آثار الكتب المدرسية في التأثير من الزاوية النسوية، ليس من أجل ما هو قائم بل للتدليل على أهمية بعض الطموحات العملية والواقعية التي سعت إليها الدراسة. أما وحدة التحليل فهي دراسة أهداف المناهج، حيث يرى الباحث أن هذه المناهج تجمع على توجيه مؤلفي سائر الكتب نحو التركيز على صلة الطفل ببيئته الاجتماعية والطبيعية وعلى تربية شخصيته وجسده. أما النتائج التي توصل إليها فهي أن هناك إغفالاً لدور المرأة وتحريفاً في صورتها وهناك القليل مما يتوافق مع النظرة الإيجابية للمسألة النسوية. وكذلك فإنه يتوصل إلى نتيجة أن كتب التربية الوطنية، واللغة العربية لا تسهم في تنشئة الطالب تنشئة تقدمية فيما يتصل بالمسألة النسوية وفيما يتصل بمجمل حياته. ولكنه لا يوضح عناصر وأبعاد مفهوم التقدمية من حيث علاقته بالجنوسة وكيف يمكن أن يشتمل عليه المحتوى التدريسي .

أما الباحثة كلاب فقد أجرت دراسة (كلاب، 1983) على الكتب المدرسية في لبنان بعنوان"هي تطبخ وهو يقرأ"، وقد عمدت إلى تحليل أدوار المرأة في تلك الكتب، وأشارت النتائج إلى أن الأدوار الأسرية للمرأة هي الأكثر أهميه في الكتب المدرسية اللبنانية حيث تراوحت بين الأم والزوجة والابنة ثم الجدة، والخادمة، والمرأة العاملة. وقد ظهرت المرأة بصفات مختلفة عن الرجل حيث كانت صفاتها التضحية والرقة والوفاء والحنان ونكران الذات، في حين اتصف الرجل بالشجاعة والكرم والدقة والصبر والفصاحة والحلم.

وأجرت الرباعي دراسة تحليلية (الرباعي، 1994) لصورة المرأة في مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن ، سعت من خلالها إلى استكشاف جوانب محددة من صورة المرأة في المناهج التي أقرتها وزارة التربية والتعليم في الأردن لعام 1994/1993 للمرحلة الأساسية شملت مجالات موضوع المرأة وبيئتها وأدوارها والاتجاهات حول المرأة، والحالة الاجتماعية التي جاءت عليها المرأة في تلك الكتب. وكانت العينة هي نصوص القراءة في كتب المطالعة والنصوص والأناشيد والمحفوظات للمرحلة الأساسية. وكانت النتائج التي توصلت لها الباحثة هي : أن أكثر الأدوار بالنسبة للأدوار العامة هودور: المرأة العاملة والطالبة. وتؤكد الباحثة أن موافقة ما تعرضه كتب الدراسة لواقع عمل المرأة يظهر تأكيد تلك الكتب على ما هوموجود في الواقع. كما أظهرت الدراسة تركيز الكتب المذكورة على بيئة المدينة على حساب بيئة الريف والبادية. وقد أوصت الباحثة بتضمين الكتب الدراسية الإشارة للنساء الأردنيات الرائدات في مجالات الحياة المختلفة. .

وأجرت رشدي (1996) دراسة في جمهورية مصر العربية لاستطلاع الصورة الاجتماعية للمرأة في التعليم الابتدائي المصري، هدفت إلى الوقوف على طبيعة المعرفة التي يتلقاها الطلاب خلال الأربع سنوات الأولى من التعليم الابتدائي حول مفهوم المرأة والتي يتفاعل معها وفقاً للمعايير الثقافية والاجتماعية. وكان منهج الدراسة هودراسة المفاهيم والصور التي تتعرض لها نصوص منهج اللغة العربية للسنوات الأربع الأولى للعام الدراسي 95/94، وتوصلت الباحثة إلى أن مفهوم السلطة يظهر كعنصر أساسي في التعرض للجوانب المختلفة حيث تمثل الحكم النهائي الفاصل في الأمور. وهي ترى أن الفتاة تنشأ وسط هذه الأفكار التي تدعم مفهوم الطاعة، بل إن الباحثة تتوصل إلى أن هذا النوع من الأيديولوجية يلغي أية إمكانية للحوار وتقبل فكر الآخر . وكذلك تستنتج الباحثة أن صورة المرأة موجودة في المناهج، ولكنها في بعض المواضع صورة مجردة قائمة على نسق اجتماعي مثالي غير واقعي، يفرض على وعي التلميذ فيصبح هذا التلميذ متلقيا سلبيا يتم استبعاده من الحوار والمشاركة.

أما دراسة شتيوي حول الأدوار الجندرية في الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية في الأردن (شتيوي، 1999) فقد هدفت إلى التعرف إلى المحتوى الجندري للكتب المدرسية، وتعرف الصورة النمطية للذكور والإناث في الكتب المدرسية، وكذلك تعرف اللغة المستخدمة في الكتب المدرسية من خلال منظور الجندر، وكان منهج الدراسة هوتحليل المحتوى. أما وحدة التحليل فقد استخدم الباحث الكلمة كوحدة تحليل لرصد الأدوار الجندرية، وكذلك الفقرة لتحليل التوقعات المرتبطة بالدور وقام الباحث بتحليل الموضوع والصور والرسومات. وكانت عينة الدراسة 96 كتابا مقررا تدرس في المرحلة الأساسية تم اختيارها لعلاقتها بموضوع الدراسة. وكان مما توصل إليه الباحث أن الأدوار النسوية في الحياة العامة تتركز في مهن التدريس والتدريب والأعمال المكتبية والعمالة غير الماهرة. وفي الحياة الخاصة في دور الزوجة والأم والبنت. وفيما يتعلق بالتوقعات المرتبطة بالأدوار، أشارت الدراسة إلى أن صفات الاستقلالية والقيادة والشجاعة والعقلانية والحرية والإبداع أغلبها مرتبط بالأدوار الذكورية، في حين تتركز التوقعات للأدوار الأنثوية في اللطف، والدماثة، والحنان، والعاطفة. ومن النتائج الهامة لهذه الدراسة " أن هناك تحيزا جندريا واضحا لمصلحة الذكور، حيث أن غالبية الأدوار هي ذكورية، وأن هناك وجودا محدوداً للأدوار الأنثوية " ويؤكد الباحث أن المشكلة لا تكمن في محدودية الأدوار، بل في غياب واضح للعديد من الأدوار الأنثوية التي تشارك فيها المرأة الأردنية كمهن السياسة والأعمال الحرة والقضاء وغيرها، ويصل الباحث إلى استنتاج "أن ما يظهر حقيقة في الكتب المدرسية هوصورة غير متوازنة للأدوار الجندرية لا من حيث الكم ولا من حيث النوعية"، ويلاحظ أن هذه الدراسة نحت منحى كمياً إذ سعت إلى تحليل الأدوار الجندرية، والتوقعات المبنية عليها، وتحليل الصورة العامة لكلا الجنسين، واللغة المستخدمة في الكتب المدرسية والبعد الجندري لها. واشتملت أدوات الدراسة على نماذج للأدوار ولكنها لم تستخدم أياً من الأدوات النوعية مثل المقابلة، والملاحظة للتعرف إلى معاني تلك الأدوار في أذهان الطلبة، أوذويهم، أوصانعي القرارات التي تتعلق بهؤلاء الطلبة.

ولعل من المفيد التأمل في دراسة (بيضون، 1999) حول صورة المرأة في المناهج التربوية اللبنانية. إذ قامت الباحثة بقراءة جندرية للمنهاج التربوي, ولكنها اكتفت بقراءة بعض الأهداف التربوية في إطارها لعام وبقراءة "توصيفات المضمون بحثا عما يشي عن وعي لسطوة قيم الجندر ومنمطاته" . وتطرح الدراسة أسئلة حول المناهج في لبنان، وهل تعبر عن التغيرات في مكانة المرأة وأدوارها وما يتبع ذلك من تبدل في العلاقات بينها وبين الرجل؟ وكذلك :هل تستشرف المترتبات الثقافية والأيديولوجية لذلك التبدل؟ وتطرح تساؤلاً لابد لمنظري الفكر التربوي من التوقف عنده "هل نلمس موقفا تربويا بالمعنى الأضيق للتربية يهدف إلى ردم الهوة الواسعة بين الواقع والأيديولوجيا بما يطال إلى هذه المسألة؟ وتتوصل الباحثة إلى أن الأهداف التربوية في إطارها العام تغفل ذكر التحيز الجنسي ولكنها تعزز اللامساواة. وتقدم توصية بإعادة قراءة المنهاج التربوي بعدسة جندرية لتصحيح الخلل الناجم عن تغييب المرأة وقضاياها في منطلقات وأهداف المنهاج.

وأجرت سليمان (1999) دراسة حول صورة المرأة في كتب التعليم الأساسي في مصر في ضوء حقوقها في الشريعة الإسلامية والمواثيق الدولية. وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى المنظور الإسلامي للمرأة ومكانة المرأة في بعض المدارس الفكرية المختلفة،إلى حقوقها وقضاياها في المواثيق والمؤتمرات الدولية والدساتير، ومن ثم استقصاء مدى انعكاس تلك القوانين المتعلقة بالمرأة على أهداف التعليم الأساسي والوقوف على المتغيرات العالمية والمحلية المؤثرة على أوضاع المرأة المصرية. وقد قامت الباحثة بتحليل كمي وكيفي لمضمون الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي المتعلقة باللغة العربية والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية للتعرف على صورة المرأة في الخطاب التعليمي، وكافة حقوقها السياسية والمدنية والاجتماعية والشرعية، وقضاياها، وكيف عالجها المضمون التربوي في هذه المرحلة.

وقد توصلت الباحثة من خلال التحليل الكمي أن هناك تراجعا في تمثيل الحقوق الاقتصادية للمرأة على حساب غيرها من الحقوق، وتقدما في الحقوق الاجتماعية في المناهج الدراسية التي تمت دراستها. وقد لاحظت الباحثة تحيز

المضمون التربوي لأحد الحقوق على ما عداها وهوحق الكرامة الإنسانية مما جعل الباحثة تستنتج التوزيع غير المتوازن لحقوق المرأة، وكذلك اختفاء تولي المناصب السياسية والقيادية، وعملها في القضاء، وضعف قدرتها على خوض الحملات الانتخابية من مضمون الكتاب المدرسي، ومن أهم نتائج هذه الدراسة: أن هناك تقصيراً في شرح الآيات القرآنية التي تؤكد المساواة بين الجنسين على المستوى السياسي والاجتماعي. كما أن هناك تقصيراً في شرح الآيات القرآنية التي تتحدث عن حقوق المرأة وإزالة ما يدور حولها من مفاهيم خاطئة .

وتوصي الباحثة بتخصيص جزء أووحدة دراسية في كل المناهج المختارة للدراسة بالتعليم الأساسي لنشر الوعي بثقافة حقوق المرأة في إطار من الدستور والمواثيق الدولية المؤيدة بحقوق المرأة في تراثنا العربي الإسلامي وجعل تدريسها هدفا من أهداف المناهج المختلفة .وتوصي كذلك بتأكيد الخطاب التعليمي على الرسالة الثلاثية للمرأة كزوجة وأم وامرأة عاملة، فالتوازن من وجهة نظر الباحثة هوالمعادلة الحقيقية لنجاح المرأة المصرية. وتوصي الباحثة كذلك بالتدرج في تدريس حقوق المرأة في التعليم الأساسي، ثم تكثيف وتصعيد المعلومات حولها في الصف الأعلى وتشجيع المشاركة بالحوار والمناقشة والأبحاث من جانب التلاميذ. وترى الباحثة ضرورة تنمية المهارات الفنية والاقتصادية للفتيات وتدريبهم على العمل الخاص والحر وإكسابهن المعلومات عن عالم الاقتصاد والاستثمار الحر لتكوين عقلية اقتصادية تستوعب وتستفيد من الفرص المتاحة.

أما الدراسة التي قامت بها باحثات لبنانيات (شعراني، وآخرون، 2000) حول التمييز في كتب القراءة والتربية الوطنية والتنشئة المدنية في لبنان فقد جاءت نتائجها على النحوالآتي: احتل الذكور مركز الصدارة في اللغة العربية والصور والأسئلة والتمارين واحتلت الأنثى مكاناً هامشياً، ولقد تمثلت صورة المرأة بالعاطفة والحنان وهذا (من وجهة نظر الباحثات) ليس سلبياً ولكن حين تقتصر وظيفتها على ذلك فإن هذا يترتب عليه غياب التوازن في الصور المعبرة عن الرجل والمرأة، وكانت صورة المرأة مرتبطة بنوعية الأعمال التي يمكنها القيام بها وتتناسب مع طبيعتها، كذلك ظهر غياب توجيه الإناث للمشاركة

في السلطات التشريعية والتنفيذية في الإدارات العامة، بالإضافة على تغييب دور الإناث عن أدوار اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، وفي مجال الصور الإيجابية، ظهرت الطالبة إلا أنها لم تظهر عالمة إلا مرة واحدة وظلت الصورة التقليدية للمرأة التابعة للرجل التي تمشي خلفه مع أولادها في حين ظهر الرجل في الكتب بحضور مكثف وبصورة البطل ورب الأسرة مالك الموارد المالية والقادر على تشغيلها والتصرف بها، وجاءت صور له حاملاً صفات الذكاء والطموح والحكمة والشجاعة والجرأة.

وتخلص الباحثات إلى القول بان التوقعات التي تعكسها الكتب المدرسية تقليدية وتناقض الصورة الحقيقية التي تمارسها الأنثى في انخراطها في الشأن العام ومشاركتها واهم ما تتوصل له الدراسة يؤكد فرضياتها حول غياب البعد الجندري عند وضع المناهج التعليمية.

أما في دراسة صورة المرأة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت (ملك، وآخرون، 2004) فقد قام الباحثون بتتبع صورة المرأة من خلال التعرف إلى مدى تواتر ظهور صورة المرأة في الصور والعبارات الواردة في كتب اللغة العربية مقارنة بصور الرجال، رصد المضامين المتعلقة بعمل المرأة في المجتمع الكويتي، تحليل الصور والكلمات ومدلولاتها في تربية المرأة للمشاركة الفعالة للعمل داخل وخارج نطاق المنزل، أعداد المشاركين في التأليف والتعديل وإعداد الصور والرسومات . وقد توصل الباحثون من خلالها إلى أن كفة الذكور كانت تحظى باهتمام شديد وبروز واضح كماً وكيفاً منذ الصف الأول وحتى الصف الرابع ففقدت الكتب التوازن المطلوب في مواطن عديدة وأماكن هامة وقد خلص الباحثون إلى أن ظهور النساء والفتيات في الصور والعبارات في محتوى عينة الدراسة لا يتجاوز الثلث وهي نسبة غير عادلة وتعكس هيمنة العادات والتقاليد على الدين والقانون ويؤكد الباحثون أن كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الكويت تعاني من تحيز ملموس في كثير من المواطن لصالح الذكور حيث يهيمن النشاط ألذكوري على المحتوى، فضلاً عن أن وظائف الذكور في الصور والمحتوى كانت أكثر من ضعف عدد وظائف الإناث. ويشير الباحثون إلى أن الوظائف المجتمعية

للمرآة في عينة الدراسة تنحصر في دائرة البيت والمدرسة والمستشفى ولم تظهر المرأة المهندسة والفقيهة في الدين وعالمة الفلك والشاعرة. ويرى الباحثون أن ظهور المرأة في الكتب عينة الدراسة ينحصر في إطار ضيق وتقليدي فهي تظهر كمستهلكة وتابعة وسلبية، فضلاً عن أن دلالات الصور تكشف عن غياب رؤية واضحة لرسالة المرأة. وبالرغم من أهمية نتائج هذه الدراسة واتفاقها مع نتائج الدراسة الحالية إلا أن الدراسة الحالية تتميز عنها في أن عينة الدراسة اتسعت لتشمل كتب التاريخ والتربية الاجتماعية وكذلك لم تقتصر على صورة المرأة بل صورة النوع الاجتماعي لكلا الجنسين . ويرتبط المسوغ الرئيس لإجراء هذه الدراسة بحقيقة أن ما يقدم في الكتب المدرسية هوفكر يقدم من وجهة نظر الرجال ولا يتسنى للنساء الإسهام فيه إذ لا تشارك التربويات الإناث في تأليف الكتب المدرسية، لكن العدالة تعني إيصال صوت المرأة ومشاركتها في لجان التأليف وإعطائها الفرصة في التعبير عن حاجاتها ضمن العدالة والمساواة الجندرية مما يسهم في قيام المنهاج بدوره التنويري المأمول وبما يحقق تعميق الطرح والنظرة المتوازنة لقضايا الجنسين ضمن منظور مجتمعي شمولي وبما يحقق غايات وأهداف المجتمع كله.

ومن الدراسات المهمة التي أجريت في هذا المجال دراسة البرز وقاق (Elbers & Kak,2005) حيث أجريت كجزء من برنامج يمتد لعام كامل ويهدف إلى مراجعة الكتب المدرسية في المغرب من حيث حقوق الإنسان والمساواة في النوع الاجتماعي. وتم من خلال هذا البرنامج تحليل كتب اللغة العربية، الفن، اللغة الفرنسية، تربية الأسرة - الجغرافيا، التربية الوطنية، التاريخ، التربية الإسلامية .وأظهرت الدراسة أن القليل من النساء المؤلفات قد اشتركن في تطوير هذه الكتب ولم تتم الإشارة إلى النساء المبدعات في هذه الكتب وفيما يتعلق بالصور النمطية في عملية تطوير الكتب فقد كانت النتائج مثيرة للدهشة حيث تم اختيار النساء لمواضيع مثل الاقتصاد المنزلي وما شابهه .

وهناك دراسة هامة أجرتها العسالي في فلسطين (العسالي، 2005) بحثت في منهاج التربية المدنية للصفوف من الأول للسادس الابتدائي للتعرف إلى: مدى وضوح صورة المرأة ودرجة تمثيلها ,الصورة التي تجسدت فيها المرأة في

الأسرة ، مدى المساواة بين الزوجين بأدوارهما المختلفة في الأسرة ، ومن ثم مدى الحرية المتاحة للمرأة في اختيار طبيعة العمل الذي تريد، المهن التي انحصر فيها عمل المرأة ووضوح حق المرأة في اختيار العمل، وقد توصلت الباحثة من خلالها إلى جملة من النتائج فيما يتعلق بصورة المرأة الأسرية من أبرزها: ظهور المرأة كأم وربة بيت بالدرجة الأولى، وتوصلت الباحثة إلى أنه فيما يتعلق بالمهن فقد انحصرت مهن المرأة بمهن محددة: التدريس، الزراعة، التمريض، السكرتاريا، في حين ظهر الرجل بمهن متعددة ومستويات مختلفة. واستنتجت الباحثة أن هناك هوة ما بين الجانب الرسمي وغير الرسمي للتربية فالواقع كما ترى الباحثة يمثل ألوان الطيف من أدوار المرأة ولكن المنهج ركز على إظهارها كربة أسرة ورغم أن هذا هودورها الأساسي ولكنه ليس الدور الوحيد الذي بإمكانها القيام به . وتتفق نتائج دراسة ألعسالي والدراسة الحالية ولكن الدراسة الحالية تتعرض لعينة أكبر حيث لا تبحث فقط في كتب التربية المدنية ولكن كتب التاريخ والتربية الاجتماعية أيضاً مما يعطي صورة أكثر شمولية لصورة النوع الاجتماعي في كتب التربية الاجتماعية.

عرض الدراسات المتعلقة بهذا المجال باللغة الإنجليزية

ونستهل بدراسة مارجوري (Marjorie , 1971) التي هدفت إلى تحليل الكتب المدرسية والمواد المنهاجية للتعرف الى صورة المرأة في تلك الكتب، ووجدت أن الفتيات يظهرن بشكل أقل من الفتيان، وعندما يظهرن يصورن على أنهن سلبيات وموجهات من الغير، وضعيفات، وحذرات، معتمدات على الغير بينما ظهر الفتيان: تنافسيين وعدوانيين وقادة.

ومنها دراسة ويتزمان وريزو(Weitzman & Rizzo , 1974) اللذين قاما بتحليل 134 منهاج قراءة إضافية supplementary reading لستة عشر ناشرا مختلفا وأشارت نتائج التحليل أنه مقابل كل خمس قصص تركز على الشخصيات الذكورية كان هناك قصتان تحملان فكرة تركز على الإناث. وكان عدد الشخصيات الرئيسية الذكورية في تلك القصص ثلاثة أضعاف عدد النساء. ومقابل كل ستة كتب سير ذاتية ذكورية وجدت واحدة أنثوية. أما في

القصص الشعبية فقد كان عدد الشخصيات أربعة أضعاف عدد القصص الشخصيات النسوية . وحينما كان يتم تضمين ما يتعلق بالفتيات فان المحتوى غالبا ما يكون نمطيا، يركز على الصورة السائدة للمرأة ويكرس صورتها السلبية .

وتشير سكلتون (Skelton , 1997) إلى وجود التحيز ضد النساء في التقويم والامتحانات العامة ففي عام 1987 قام مجلس امتحان GCE عن طريق " Fawcett Society" باستقصاء إمكانيات التحيز ضد الفتيات في هذا الامتحان مما استدعى قراءة 1000 ورقة في المجمل لتحليل مكونات الامتحان. واكتشفت جملة من المشاكل منها:

- لم يكن هناك اعتبار لاهتمامات وميول الطالبات بينما هيمنت اهتمامات الذكور على تلك الأوراق.
- لقد ظهرت الفتيات في أوراق الرياضيات في سياقات نمطية تافهة.
- في أوراق امتحان اللغة الإنجليزية حيث كان الكتاب المقرر هوإحدى روايات إميلي برونتي وكانت الأسئلة جميعها حول شخصيات ذكورية في الكتاب.
- لم يكن هناك ظهور للنساء في أوراق العلوم، ولكن كانت هناك إشارة إلى "ماري كوري" .
- أما امتحان التاريخ فقد طرحت فيه أسئلة حول التاريخ العسكري والدبلوماسي وأهمل التاريخ الاجتماعي ودور النساء فيه.

وأوصت الجمعية بان إهمال ميول الطالبات والغربة عن المحتوى المعرفي اللازم للإجابة عن سؤال ما، أوعدم الألفة بمواد التقويم وإهمال ذاتية الممتحن تعمل جميعها على تدعيم التحيزات الجنوسية ضد الإناث مما يؤثر في النتائج التي تحصل عليها الفتيات في تلك الامتحانات .

ونختم بدراسة تقوم على تحليل السياقات التي تظهر فيها صور النساء والرجال في بعض الكتب المدرسية في الجمهورية العربية السورية (عمران، 2006) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الأدوار الجندرية وكيف تظهرها الكتب المدرسية وتحديد اللغة المستخدمة، وكذلك التعرف إلى الصور النمطية

للذكور والإناث في تلك الكتب، فضلاً عن التعرف إلى اتجاهات الإدارة المدرسية في موضوع النوع الاجتماعي وآراء الطلبة في هذا الموضوع .وكانت عينة الدراسة هي كتب الصفوف من الأول الأساسي إلى الصف السادس الأساسي .أما منهجيتها فهي تحليل المحتوى. وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة أدوار الذكور هي 77.4% في حين أن نسبة أدوار الإناث هي 22.8% وأن أدوار النساء تتركز في حقول الصحة والأسرة، والنواحي الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والوطنية ولم يكن لهن أدوار في المجالات السياسية والدينية وفيما يتعلق باللغة فقد تبين شيوع اللغة الذكورية في كتب الصف الأول الأساسي وقد لاحظ الباحث أنه على الرغم من أن ظهور الإناث محدود، لكنه يعكس أدواراً جديدة غير تقليدية تشرح التغير الإيجابي الذي بدأ يحدث للمرأة في سوريا .

2- الدراسات التي تستقصي معاني التمكين النسوي وأبعاده من منظورات متباينة

حاولت الدراسات التي تندرج تحت هذا المجال استقصاء معاني التمكين من خلال بحوث كانت في مجملها نوعية، وباللغة الإنجليزية، وفيما يلي أبرز الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة:

دراسة لن (Lynne ,1994)، وهي دراسة نوعية استخدمت فيها منهجية البحث النوعي لفهم خبرات النساء اللواتي يقمن بتمكين نساء أخريات EM-POWERERS، وكيف يقمن بالتمكين، نظراً لأن العديد من الأفكار والمعاني لظاهرة التمكين يمكن الحصول عليها من الممكنين حين يروون خبراتهم. وترى الباحثة أن هذا البحث الظاهراتي يساعدنا في أن نفهم طبيعة الأشياء، وكيف تحدث، وما معانيها، حيث يعني مثل هذا البحث بالمعاني الكلية والشمولية أكثر من عنايته بقياس السلوك. وقد تم اختيار ست نساء قائدات في المجالات التربوية، ومجال الأعمال وكانت المعايير التي تم اختيار النساء في ضوئها هي:

أن يكن في الفئة العمرية 35-55، وأن يكن ممن وصفنهن قريناتهن من خلال استطلاع رسمي بأنهن ممكنات EMPOWERERS، وأن يكن متأملات ويستطعن التعبير عن خبراتهن بوعي وثقة.

وقد بدأت الباحثة بسؤال مربين كبار في حقل التربية والأعمال عن النساء

اللواتي يمكن أن يطلق عليهن تسمية "نساء ممكنات" وبعد ذلك تم اختيار النساء الست، ثم تمت مقابلة هؤلاء النسوة على نحوفردي من خلال أسلوب المقابلة شبة المقننة باستخدام أسئلة ذات نهايات مفتوحة تسمح للمشاركات باستكشاف خبراتهن دون توجيه من الباحثة. وكانت المقابلة تبدأ بالطلب إلى المشاركات أن يحاولن أن يتذكرن موقفاً ما أوخبرة قمن من خلالها بتمكين شخص ما. ومن بين الأسئلة التي طرحت:

ما خبرتك كممكنة؟ كيف تصفين أسلوب التمكين؟ما معتقداتك الرئيسة حول الناس؟ وكيف أثروا فيك كممكنة؟ ما المكونات الأساسية للخبرة الممكنة؟ كيف تعرفين التمكين؟، أما النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة فهي أن أهم خصائص الممكنين أنهم:

- أناس قادرون على بناء تحالفات مع الآخرين ولديهم الرغبة في بناء علاقات إنسانية.
- قادرون على المساعدة في خلق بيئة يمتلك فيها الأفراد السلطة لمساعدة الآخرين وليس ممارسة السلطة عليهم.
- يعتقدون أن الناس خيرون ولديهم قدرات وطاقات كامنة، بل أن الناس جديرون بالاحترام ولديهم مواهب.
- يحسون بمسؤوليتهم لمساعدة الناس للمساهمة في البناء (أظهرت جميع الممكنات الحاجة لجعل الآخرين يشاركون في صنع القرار).
- مثابرون، مخلصون، ذووقوة روحية، ويثقون بحدسهم وقدرتهم على القيام بتمكين الآخرين.
- يمتلكون الدافعية الداخلية حيث أن النجاح في تمكين شخص ما مجز ذاته.

وكان من النتائج أيضا أن أهم السلوكيات التي كانت تستخدمها الممكنات:

- الملاحظة والتعليم والإصغاء والنمذجة والتأمل والاستبصار.
- وان التمكين يتضمن الطاقة والتركيز وكان على المشاركات الإصغاء والاهتمام والتذكر، وأنه يشتمل على: فهم الآخرين والتواصل ضمن هذا الفهم وجعل الشخص يشعر بأهميته.

- ينبثق دور الممكنة من مساعدة الأخريات في التعرف على قدراتهن (وقد ذكرت إحدى المشاركات أن التمكين هوعملية جعل الآخرين يظهرون ما لديهم من مواهب)، أي أن التمكين مرتبط ببراعة الممكنة في أداء الممارسات التمكينية .
- على الممكنة أن توجه الأفراد الممكنين إلى الرؤية الصحيحة ثم تدعهم يتوجهون نحوها بطاقاتهم أي تحرير الناس ليواجهوا واقعهم ويصنعوا مقدراتهم،ويستمروا في نموهم معتمدين على ذواتهم.وتصل الباحثة في نهاية دراستها إلى تعريف للتمكين بأنه:

"فعل لاستثارة العقل للوصول إلى صحوة القوى الكامنة ولكل الإمكانات الداخلية للفرد، وأنه سبيل لتوكيد الذات من خلال تعرف المرء على إمكاناته وطاقاته للوصول إلى أقصى نمو لتلك الإمكانات" .

وترى الباحثة في ختام دراستها أن هذه الدراسة الاستكشافية لا تمثل إلا خبرات النساء المشاركات وأن حجم العينة صغير كما في البحث الظاهراتي، ولكن هذا العمل يصلح أن يكون خطوة البداية لمن يقومون ببحوث في مجالات التمكين لتطوير أدوات تقييمية للتعرف إلى خصائص السلوك التمكيني.

وفي السياق نفسه تسعى دراسة لورين (Laurine, 1995) وهي جزء من أطروحة دكتوراه قدمت لجامعة أريغون Oregon في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تطوير مفهوم للتمكين من منظور استكشافي من خلال التركيز على إدراكات النساء لمعنى التمكين في حياتهن، وقد قامت الباحثة بجمع المعلومات من خلال أدوات البحث النوعي، حيث أجرت مقابلات معمقة مع عينة من النساء اللواتي لهن خبرات في التمكين لعدة سنوات واللواتي تدربن ضمن مشاغل لرفع قدراتهن وإمكاناتهن. ووجدت الباحثة أن معاني التمكين لدى هؤلاء تندرج تحت ثلاث فئات هي:

- التمكين كإحساس داخلي عميق بالذات.

- التمكين كقدرة على المبادرة للعمل بالاستناد للحس الداخلي للذات والثقة بامتلاك المهارات والقوى اللازمة.
- التمكين كقدرة على الانتماء للحياة والارتباط بمظاهرها الحيوية بفاعلية، والتواصل مع الذات ومع الآخرين والقدرة على المبادرة.

وتستنتج الباحثة أن النساء المشاركات في الدراسة طورن قدرات مكنتهن من اكتساب مهارات، هي: التواصل، المهارات المعرفية، مهارات العناية بمصادر البيئة، مهارات جسمية، مهارات المشاركة المجتمعية. وأنهن أصبحن قادرات على التوازن العاطفي .

وتقدم جبري وزملاؤها (Jabri ,et .al , 1997) دراسة صادرة عن مركز النساء العربيات للتدريب والبحث (CAWTAR) في تونس، بالتعاون مع مركز جونز هوبكنز (Johns Hopkins) لبرامج التواصل الإنساني، وتشتمل هذه الدراسة على تجارب عشر نساء عربيات يتحدثن عن ذواتهن بعمق ووعي، والافتراض الذي تقوم عليه هذه الدراسة هي أن الأفراد بعد تمكينهم سيكونون قادرين على التحكم والسيطرة على حياتهم في سياق بيئاتهم وعليه فان التمكين بالنسبة للباحثة هواكتساب المكنة للعمل وليس لممارسة السلطة على الآخرين، وانه لا يمكن أن يفرض من الخارج بل يجب أن ينمومن الفهم الذاتي للأفراد لظروفهم، وخيار اتهم، وفرصهم، وبيئاتهم الاجتماعية. ويهدف التمكين في المحصلة النهائية إلى أن يساعد النساء على أن يستخدمن قواهن لإحداث التغيير الإيجابي وان يبذلن الجهد لكي يصبحن قادرات على التفاوض والتأثير في العلاقات والقرارات التي تصنع ضمن تلك العلاقات. وتتوصل الباحثة إلى نتيجة هامة وهي أن على النساء المشاركة بشكل كامل في عملية التطوير، وليس انتظار التطوير ليأتي لمجتمعاتهن. لأن الأفراد ذوي المكنة يريدون أن يساعدوا في توجيه تلك العملية ,ولأن تطوير احترام الذات والحس الذاتي بالفاعلية هما عنصران ضروريان لنجاح تعليم التمكين.

أما دراسة كبير (Kabeer , 1999) لمعهد الدراسات الاجتماعية في بريطانيا فقد استقصت من خلالها المصادر، والمهارات، والإنجازات: كأبعاد ثلاثة

يتسنى من خلالها قياس مدى تمكين النساء. وتقوم هذه الدراسة على تعريف تمكين النساء على أنه "العمليات التي يتم من خلالها زيادة قدرة النساء على صنع خيارات حياتية إستراتيجية في سياق كانت تلك الخيارات حكرا على غيرهن". وتتطلب هذه القدرة ثلاثة أبعاد متداخلة هي المصادر: وتشمل ليس فقط استخدام المصادر ولكن التعاطي المستقبلي مع المصادر الاجتماعية والبشرية. والمهارات: وهي تشمل عمليات صنع القرار والتفاوض والسيطرة على الظروف، والإنجازات: وهي النواتج المرتبطة بتحسن المكانة، وتوصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أن هذه الأبعاد الثلاثة للاختيار غير قابلة للفصل بينها وأنها مؤشرات صادقة للتمكين.

3- الدراسات التي تسعى إلى التعرف على واقع المرأة واستراتيجيات تمكين النساء وبرامج التعليم الرسمي واللارسمي مع التركيز على بلدان العالم الثالث.

ويندرج تحت هذا المجال جملة من الدراسات الكميه والنوعية ونبدأ باستعراض الدراسات التي تستقصي الواقع على الصعيد المحلي، ومن هذه الدراسات باللغة العربية:

دراسة دوبون (1981) عن المناهج الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي وقد صدرت عن اليونسكو مترجمة باللغة العربية وهي تحت عنوان "**هل يقدم تعليم واحد للذكور والإناث ؟**" وقد هدفت هذه الدراسة إلى نشر الوعي حول مناهج الذكور والإناث في سبع دول هي: أفغانستان، جامايكا، الأردن، مدغشقر، منغوليا، البرتغال، تركيا. وإلى مساعدة الدول المعنية على التماس الوسائل لحلها، ولاسيما تنفيذ استراتيجيات وسياسات ترمي إلى توحيد المناهج وأساليب التدريس وتآزرهما لتمتلك المرأة مهارات تمكنها من المشاركة الكاملة في المجتمع. وقد توصلت الباحثة إلى أن هناك تمييزا صريحا كميا وكيفيا في المناهج الدراسية إذ توجد أنواع معينه من المعاهد وبرامج التدريب التي تخصص الذكور أوالإناث بحكم القانون. وينتج عن ذلك أنه يصبح من حق الذكور أن يلتحقوا ببرامج تدريب تعدهم لمهن الإنتاج والمسؤولية ويقتصر تدريس وتدريب البنات على برامج تدريب تعدهن لمهن الخدمات أولتأدية

أدوارهن العائلية. وهذا يدل في رأي الباحثة على حرمان البنت من حقها في أن تعد للحياة المهنية وهوما لا يسهم في دمجها في حياة العمل.

وأجرت حشيشو وآخرون دراسة (1995) بعنوان "المرأة العربية: واقع وتطلعات" وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أوضاع النساء العربيات من خلال ثمانية محاور هي:

- نصيب المرأة في مجالات التعليم والصحة والعمل، العنف ضد النساء، أثر الفقر على النساء، أثر الحروب والنزاعات المسلحة على النساء، مدى وعي المرأة بذاتها وقدراتها، مشاركة المرأة في موقع اتخاذ القرار، الآليات والبرامج المعززة لمكانة المرأة. وقد شملت هذه الدراسة ست دول عربية هي: الأردن وسوريا وفلسطين ولبنان ومصر واليمن .أما الأدوات التي استخدمت في هذه الدراسة فهي إعداد مسح ميداني استهدف استطلاع آراء النساء حول قضايا تتعلق بمحاور الدراسة. وقد شملت عينة البحث في الأردن (605) نساء من كافة الأعمار والمستويات ومن مختلف المناطق الجغرافية في الأردن. وكذلك اعتمدت الدراسة على ما توفر للباحثين من تقارير وطنية وإحصاءات ومعلومات رسمية إلا أن الباحثين لم يقوموا بإجراء إلا بعض المقابلات الشخصية للتعرف إلى بعض القضايا المهمة مثل العنف ضد المرأة، ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:
- أن هناك تقدم في بعض قضايا المرأة، وما زال الكثير من القضايا التي تحتاج لحلول ناجحة، وأن معاناة المرأة ترتبط بالظروف السياسية التي شهدتها المنطقة خلال هذا القرن والتي نجم عنها حروب ونزاعات داخلية.

وقد توقف الباحثون أمام معضلة المعتقدات المجتمعية المرتبطة بثقافة سائدة لا تنبثق من تشريع رباني أومنطق رشيد، وقد أكدوا أن من الأسباب التي حالت دون تطور المرأة العربية في المناطق التي شملتها الدراسة مجموعة القيم والعادات والموروث الثقافي الذي ما زال يؤثر على حياة المرأة والذي ينظر للمرأة على أنها تابعة للرجل مما أسهم - حسب رأيهم - في عدم توزيع الفرص بالتساوي بين الرجال والنساء في مجالات التعليم والعمل وشغل

المناصب الهامة التي تؤهل المرأة للمشاركة في صنع القرارات على مستوى الأسرة والحياة السياسية العامة.

لا تزال نسبة الأمية مرتفعة لدى النساء رغم تفاوت النسب من بلد لآخر وبين الريف والمدن. ولكن هناك توجهاً إيجابياً نحوتعليم البنات.

- هناك تحسن في الخدمات الصحية ولكنها لا تزال تتركز بشكل رئيس داخل المدن، وتعاني النساء بشكل عام من عدم حصولهن على التأمين الصحي وارتفاع تكلفة العلاج .
- تعاني النساء في الدول المعنية من عدم المشاركة في مجال قوى العمل إلا بنسب محددة.
- المرأة تعمل دون أجر في مشروعات أسرتها وهي لا تمتلك المهارات والتعليم والتأهيل اللازم لذلك وهي تعاني من البطالة أكثر من الرجال.
- هناك تمييز واضح ضد المرأة في العديد من القوانين والتشريعات في قوانين الأحوال الشخصية وقوانين الجنسية في الدول الست رغم أن دساتيرها تحتوي على نصوص حول المساواة بين كافة أفراد المجتمع.
- هناك أشكال من العنف تمارس ضد المرأة مثل القتل العمد، والاعتداءات الجسدية والجنسية والنفسية، وكذلك تتعرض النساء لأشكال من التمييز لكونهن نساء، وتتوفر فرص التعليم للأبناء الذكور وهم يحصلون على فرص أفضل للعلاج والغذاء وكذلك في مجالات التعليم العالي.
- خلص الباحثون في الدول الست إلى أن المرأة هي أفقر الفقراء وان فقر المرأة في الدول العربية يعود إلى عدم تكافؤ الفرص بين الطبقات الاجتماعية المختلفة، وان المرأة لا تشارك في مواقع اتخاذ القرار على المستوى السياسي والاجتماعي والاقتصادي إلا على نحو شكلي ومحدود ومن هنا فان النساء يخضعن لقرارات يتلقينها بسلبية ويصوغها الرجال الذين لا يأبهون بمصالح النساء ورغباتهن .

ومما توصل إليه الباحثون كذلك الاستنتاج الجدير بالدرس وهوأن موضوع

المرأة يناقش فقط بين فئات قليلة من المثقفين والمهتمين في المجتمع، لذا لابد أن يواكب خطط رفع مستوى المرأة حملات إعلامية شعبية واسعة النطاق وضرورة إدخال مواد تربوية جديدة تدرس للطلبة في المدارس والمعاهد والجامعات تتناول حقوق الإنسان بشكل عام وحقوق المرأة بشكل خاص.

وعلى الصعيد المحلي أيضاً قامت جنكات (2001) بدراسة كميه أجريت للتعرف على التمكين الاجتماعي للمرأة في ضوء الأبعاد الاقتصادية والسياسية والثقافية وكان الهدف العام من هذه الدراسة هو: التعرف على إدراك المرأة الأردنية لدورها في عملية التنمية الشاملة. أما أهدافها الخاصة فكانت: التعريف بالمشاريع التنموية المدرة للدخل الخاصة بالمرأة الأردنية. وكذلك التعريف بمفهوم التمكين بأبعاده المختلفة. وتحديد مدى حصول المرأة الأردنية على التمكين في حالة إقامتها للمشاريع المدرة للدخل .

وكانت منهجية البحث هي المسح الاجتماعي، وكان عدد أفراد العينة (1400) امرأة من مختلف الأعمار والمستويات التعليمية اللواتي اقترضن لإقامة مشاريع مدرة للدخل، وكذلك منهج دراسة الحالة. وتقدم الدراسة تعريفا للتمكين بأنه يعني " توفير الوسائل الثقافية والتعليمية والمادية حتى يتمكن الأفراد من المشاركة في اتخاذ القرار والتحكم في الموارد التي تعينهم. "

وتشير الباحثة إلى أن مدخل التمكين ظهر كأحدث المناهج المستخدمة لإدماج المرأة في التنمية في نهاية الثمانينات، وترى أنه أكثرها تداولاً باعتباره يعترف بالمرأة كعنصر فاعل في التنمية، ولذا يسعى إلى القضاء على مظاهر التمييز ضدها ويعزز مكانتها في المجتمع ويزيل المعوقات التي تعرقل مسيرتها التنموية. وتؤكد أن التمكين هواكتساب القدرة على الفعل وليس ممارسته على الآخرين- وأنه ليس مفروضا من الخارج ويجب أن ينشا من فهم الناس لظروفهم واختياراتهم وفرصهم بيئاتهم الاجتماعية.

وتقسم الباحثة إطار تمكين المرأة إلى خمسة مستويات: مستوى الرفاهية، وهو المستوى المادي من حيث أن النساء منتفعات سلبيات، مستوى الإمكانية وهو إمكانية الحصول على الموارد، ومستوى الوعي وتشمل المعتقدات الخاطئة

وتقسيم العمل اليدوي، ومستوى المشاركة: المشاركة المادية في صنع القرار، مستوى التحكم: علاقات القوة غير المتكافئة بين الرجال والنساء .

وترى الباحثة أن أبعاد التمكين هي: البعد الثقافي والاقتصادي والاجتماعي ووالسياسي. وتؤكد جنكات أن التربية المتكافئة والتعليم الجيد ومنح المرأة كافة الفرص ينمي شخصية المرأة ويحقق لديها الوعي والإدراك السليم لذاتها والثقة بنفسها وقدراتها، وهذا سيؤدي إلى تمكينها الاجتماعي والثقافي وبالتالي ستكون مؤهلة للتمكين الاقتصادي ومن ثم التمكين السياسي، أما أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فكانت على النحوالآتي:

- وجود علاقة إيجابية بين مستوى الدخل الشهري (من المشروع) وامتلاك المرأة للمهارات القيادية.
- وجود علاقة إيجابية بين ثقة المرأة بنفسها وبين اعتقادها بامتلاك المهارات القيادية.
- وجود علاقة إيجابية في حالة ملكية المشروع بشكل منفرد، فذلك يمكنها من التحكم بدخلها بشكل أكبر مما لوكانت شريكة.
- وجود علاقة طردية إيجابية بين ثقة المرأة بنفسها نتيجة امتلاكها المشروع ومدى تأثيرها على أصدقائها ومن حولها.
- النساء اللواتي يعتقدن أن المشروع أدى إلى زيادة مكانتهن الاجتماعية يعتقدن أيضا بأنه يزيد من مشاركتهن السياسية.
- المرأة التي تشارك في قرارات العائلة تشارك زوجها في قرارات الإنجاب وتعليم الأبناء وتنظيم شؤون الأسرة.

وتشير نتائج التحليل الإحصائي لهذه الدراسة إلى أن ثمة عوامل أخرى مهمة تساعد المرأة على التمكين مثل زيادة ثقافتها، وزيادة مشاركتها في العمل الاجتماعي.

ومن الدراسات التي تتعلق بهذا المجال باللغة الانجليزية :

دراسة قامت بها كمال وقعوار (Kamal & Kawar ,1990) حول مكانة ودور المرأة في التنمية في الأردن هدفت إلى: التعرف إلى مكانة المرأة في المجتمع الأردني وكذلك إلى دور وحصة المرأة في التنمية. أما منهجية البحث فقد تم فيها استخدام محددات صنفت في أربع مجموعات: اقتصادية، اجتماعية، ديموغرافية، قانونية وسياسية.

وقد خلصت الباحثتان إلى ما يلي:

هناك الكثير مما ينبغي معالجته من ناحية مكانة المرأة على الرغم من زيادة تعليم الإناث ومشاركتهن في القوى العاملة، فثمة ضرورة لتدخل الدولة بالنسبة للمحددات الاقتصادية لضمان زيادة فرص العمل للإناث والمساواة في التوظيف، وهناك حاجة لضمان وضع المرأة القانوني لإتاحة الفرصة لها لاتخاذ قرارات للمشاركة والانتفاع من التنمية. وفيما يتعلق بالتخطيط التنموي يجب التعرف على احتياجات وواقع المرأة. وحول خصائص العاملات في القطاع المنظم فقد استنتجت الباحثتان أن - العاملات - يعملن في الحضر غالبا وأنهن من فئات عمريه صغيرة، وأن أكثرهن عازبات وبنات أسر ذات حجم كبير ويتمتعن بتعليم مرتفع.

ومن أهم ما توصلت إليه الباحثتان أن من أهم معوقات عمالة المرأة غياب الإستراتيجية التي تلتزم بتشغيل الإناث لدى أصحاب القرار السياسي وأن عمالة النساء في القطاع المنظم تسلط عليها الأضواء أكثر من العمالة في القطاع غير المنظم إذ لا تشتمل عمالة القطاع المنظم النساء اللواتي حصلن على تعليم أقل وعمرهن أكبر ويعشن في الريف إذ يعملن ضمن الأسرة. وكذلك خلصت هذه الدراسة إلى أن التنمية في الأردن حققت إنجازات في مجال التعليم ولكنها لم تتصد للأسباب التي تكرس الوضع المتدني للمرأة. وأن تركز تخصص الإناث في بعض المهن التقليدية يحد من اندماجهن في الاقتصاد الوطني. وكذلك أن برامج التنمية ذات التوجيه الخيري أو الخدمات لا تسهم جديا في اندماج المرأة في القوى العاملة. وان التنمية عالجت

الاحتياجات الإستراتيجية القصيرة الأمد للمرأة وتجاهلت الاحتياجات الإستراتيجية التي تغير مكانة المرأة في المجتمع. ومما أوصت به الدراسة:

- ضرورة اتخاذ إجراءات تخفف من العبء الذي يترتب على مسؤولية المنزل ورعاية الأطفال والذي تتحمل مسؤوليته النساء بشكل كلي.
- ضرورة تدخل الدولة لتشجيع إنتاجية النساء من خلال تقديم تسهيلات وإعفاءات.

وتوصي الباحثتان بضرورة إدخال تعديلات تشريعية تضمن تحقيق احتياجات النساء مثل قانون العمل. وأن على المرأة أن تمتلك خياراً للتعليم والملكية والمشاركة في القوى العاملة لكي تحظى بمكانه أفضل ودور أكبر في التنمية وضرورة تغيير الاتجاهات والأعراف الاجتماعية والتزام صانعي القرار بتحقيق ذلك.

ومن البحوث المتصلة بهذا السياق ما قام به ساد كر سادكر وكلين (Sad-ker,Sadker &Klein , 1991) في دراستهم التي كانت حول الجنوسة في التعليم الأساسي والثانوي. وقد أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث قام الباحثون بتحليل التفاعلات الصفية - خلال الأنشطة الصفية، وأشاروا إلى أن معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية يعطون للذكور اهتماما فاعلا -في تدريسهم- أكثر مما يعطون الإناث وأنهم يطرحون أسئلة متحدية للفتيان، ويعطون وقتا أطول لسماع وإرشاد الفتيان بل إنهم ينتقدون ويكافئون الفتيان أكثر مما يفعلون مع الفتيات.

وكذلك فقد أجرت جونز دراسة مقارنة (Jones,1992) هدفت من خلالها إلى استقصاء إمكانيات برامج التعليم اللارسمي الذي يسعى إلى استثمار طاقات الأفراد المحليين الموجودين في المجتمع في تعليم الناس. وهو أقل كلفة من برامج التعليم الرسمي حيث أن البنية التحتية والنظم البيروقراطية تكون في الحد الأدنى. كما هدفت إلى التعرف إلى المهارات التي تكسبها مثل هذه البرامج لتغيير السلوك. وتقوم على مقارنة أنشطة التعليم اللارسمي من خلال ثمانية برامج في ثمان دول في جنوب الباسفيك والبحر الكاريبي. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الباحثة:

- أن الوكالات الحكومية والمنظمات غير الحكومية تزود النساء في دول الجزر الصغيرة (في الكاريبي) بفرص المشاركة بالعديد من البرامج التدريبية للتعليم غير الرسمي. وبينما توصف هذه البرامج والدورات على أنها طريقة لتلبية حاجات النساء التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، لكن لا يتم استخدام كل هذه البرامج كاستراتيجيات لتمكين النساء.
- هناك ميل في كلتا المنطقتين لتقديم برامج التعليم غير الرسمي على أنها أحداث معزولة (غير مرتبطة بسياقات أخرى). لا يوجد دليل على مشاركة النساء لاحقا في تلك البرامج ولا توجد محاولات جادة للمتابعة أولتقييم اثر هذه البرامج على حياة النساء اللواتي شاركن في كلتا المنطقتين.
- أشار قطاع كبير من النساء إلى أن هذه البرامج لم تصل لمستوى طموحاتهن وتوقعاتهن ,ويتضح من هذه الدراسة أن مصممي تلك البرامج لا يدركون أوجه القصور فيها.
- استنتجت الباحثة أن هذه البرامج قد رفعت لدرجة ما وعي النساء لأوضاعهن وزادت من فهمهن للعوامل التي تؤثر في تلك الأوضاع، فهي قد حسنت مستوى ثقة النساء بذواتهن وزودتهن بمهارات جديدة، وحفزت لديهن الرغبة في التغيير، إلا أنها أظهرت حاجتهن إلى اتجاهات جديدة ومهارات عمل للدخول السريع في الاقتصاد في دول الجزر الصغيرة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن التمكين الاقتصادي لدرجة ما قد تحقق نتيجة أنشطة التعليم اللارسمي، إلا أن هذه البرامج لم تكن ناجحة في تمكين النساء في البعد السياسي، وقد أشارت النساء إلى أنهن يرغبن في المشاركة في صنع القرار على المستوى الوطني،لكنهن عبرن عن إحباطهن لأنهن لا يمتلكن المهارات والدعم السياسي للمشاركة في مثل تلك الأنشطة. وتوصي الباحثة بضرورة التخطيط لمساهمتهن في صنع القرار، مما يقتضي اتخاذ قرار حول اتجاه التطوير وحركة الاقتصاد والمجتمع. وتوصي بضرورة تحديد مدى مساهمة تلك البرامج في تغيير أوضاع النساء على المستوى الشخصي والمحلي والمجتمعي من قبل المسؤولين عن البرامج إذا أريد لها أن تكون أداة تمكين

وترى أن إمكانية قيام برامج التعليم اللارسمي بدور تحويلي في التطوير مشكوك فيه في ضوء سياسات التصحيح الاقتصادي والبرامج المنبثقة عن هذه السياسات التي أثرت على النساء في دول الجنوب ,وعليه فما لم يتم تغيير البرامج والسياسات الاقتصادية فان برامج التعليم اللارسمي ستظل محدودة في قدرتها على تمكين النساء.

ولعل دراسة أليس (Ellis , 1995) حرية بالتأمل إذ تصدت لدراسة التعليم اللارسمي ومدى فاعليته في تمكين النساء في أربع دول كاريبية، وترى الباحثة قلة البحث في مجال أثر برامج التعليم اللارسمي على تحسين واقع النساء ورفع مكانتهن في مجتمعاتهن وكيف تمكن مثل هذه البرامج النساء اللواتي شاركن بها ليصبحن قادرات على التحدي الذي يواجههن حيال كل الممارسات التي تميز بينهن وبين الذكور، ليصبحن قادرات على السيطرة على حياتهن أو أن يكن مبادرات لتغيير واقعهن، وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة مساهمة برامج التعليم اللارسمي في تمكين النساء المشاركات في تلك البرامج.

وقد قامت أليس بهذه الدراسة بين عامي 1992 و1993 في أربع دول كاريبية هي: باربادوس وغرينادا وسان لوسيا وسان فنسنت، وشملت الدراسة كل البرامج التي تقدمها الهيئات غير الرسمية من جامعات ومؤسسات رعاية النساء والمنظمات الأهلية لتدريب وتأهيل النساء.

وقد تراوحت برامج هذه المؤسسات والمنظمات من برامج توعية إلى برامج تدريبية منظمة حول مهارات تتعلق بمهنة ما. وقد اختارت الباحثة هذه الدول الأربع لأن معدلات بطالة النساء فيها مرتفعة، ولأن جميعها تأثر ببرامج التصحيح الاقتصادي والتي نجم عنها أن فقدت العديد من النساء وظائفهن وأعمالهن وتم قطع برامج الخدمات الاجتماعية مما أثقل كاهل العديد من النساء اللواتي يعلن أسراً واللواتي يشكلن نسبة عالية في تلك المجتمعات.

وقد استخدمت الباحثة الأسلوب التشاركي participatory methodology لإشراك النساء في وصف وتفحص البرامج ,وكذلك في جمع وتحليل وتفسير

بيانات الدراسة. وتم إعداد استبيانات لعينات من النساء من خلفيات اجتماعية/ اقتصادية مختلفة ومن مستويات دراسية متباينة، وتم إجراء مقابلات مكثفة مع المحاضرين والمدرسين في تلك البرامج. وتم عقد مشاغل تدريبية لأغراض البحث لجعل النساء المشاركات قادرات على البحث وتحليل البيانات التي سيتم جمعها.

كما هدفت تلك المشاغل إلى رفع قدراتهن على التأمل والمشاركة في تحليل خبراتهن وبحث القضايا التي تبرز أثناء البحث، وتدبر كيف يمكن استخدام المعلومات الجديدة التي يستقصينها في الوصول إلى استبصارات جديدة لتغيير واقعهن للوصول للأفضل. وكانت نتائج هذه الدراسة على النحو الآتي:

- أفادت 85% من النساء في باربادوس أنهن حصلن على ما توقعنه من تلك البرامج بينما
- 62.5% من النساء في غرينادا قلن أن البرامج لم تقدم لهن ما توقعنه منها.
- بعض البرامج التي شاركت فيها النساء حققت رفع الوعي وتعميقه وهي أولى خطوات التمكين، والبرامج التي حققت ذلك كانت مصممة للتركيز على مواضيع مثل: النساء في السياسة- العنف ضد النساء - النساء والعمل، ومشاغل التدريب على القيادة.
- ٣٥٪ من النساء في بربادوس قلن أنهن كن واعيات لذواتهن قبل البرامج، لذا فان هذه البرامج لم تضف إلى خبراتهن شيئا جديدا.
- النسبة الأكبر من النساء قالت أن هذه البرامج ساعدتهن في إثارة وعيهن لحقوق النساء وفي أن يدركن أن هذه الحقوق يتم تجاهلها.
- أن هذه البرامج أذكت وعيهن لقضية أن النساء يتلقين القليل من الدعم من أفراد أسرهن ومن مجتمعاتهن وأنهن يصبحن أكثر خضوعاً وهشاشة حينما يعتمدن اقتصادياً على الرجال، وأنهن يعانين من الدونية حينما يكن أكثر تعليماً وثقافة من الرجال.

- إن مساهمات النساء ?وحتى المميزة منها - في بناء المجتمعات يتم تهميشها وينظر إليهن على أنهن مواطنات من الدرجة الثانية. ومن هنا فلا بد من تحسين النظرة إليهن وإشراكهن في عمليات صنع القرار.
- أفادت نسبة كبيرة من النساء المشاركات في الدراسة أنهن أصبحن أكثر وعياً للأدوار الجنوسية النمطية التقليدية والتوقعات المجتمعية التي تقود للتمييز ضد النساء. وهن يرين أن دورهن لا ينتهي عند تأمل ذلك، بل إنهن أصبحن قادرات على مكافحة التمييز ضدهن وأنهن بدأن يدركن أن ربات البيوت هن عاملات ويجب أن يقدر عملهن بشكل أفضل. وقد خلصت الدراسة إلى ما يلي:
- ندرة برامج المتابعة والتقييم طويل المدى لهذه البرامج للتعرف إلى مدى تحقق أهدافها في إحداث تغيير في واقع النساء.

وبينما نجحت هذه البرامج في زيادة وإذكاء الوعي وفي إكساب النساء مهارات، وفي تغيير الاتجاهات فقد كانت هذه البرامج أقل نجاحا في تغيير السلوك. وكذلك فإن على منظمي تلك البرامج أن يكونوا واضحين في ما تسعى تلك البرامج لتغييره، وعليهم بناء آليات لتقييم مدى حدوث تلك التغييرات، ولماذا تتحقق أنواع من التغيرات ولا تتحقق أخرى .

وأجرت ليفوتو(Lephoto , 1995) دراسة في ليسوثو- حول تعليم النساء لتمكينهن، وهي استقصاء للتعليم اللارسمي والدور الذي يمكن أن يلعبه في تمكين النساء. وقد استغرقت أربعة أشهر وشملت مدينتي: Mohael's Hoes & Moseru وكان أفراد العينة عشرين امرأة ممن لهن مشاريع صغيرة، أما أغراض الدراسة فكانت:

- تقييم وجهات نظر المشاركات حول وضع النساء في ليسوثو ودرجة مشاركتهن في تطوير مجتمعاتهن .
- تقييم فهمهن (وقت إجراء الدراسة) ومشاعرهن حول التمكين.
- استكشاف كيف يمكن أن يساعد التعليم اللارسمي في تمكين النساء.

وتم جمع البيانات لهذه الدراسة من خلال استخدام المقابلات شبه المقننة. وقد تم تحليل كل وجهات النظر والخبرات لهؤلاء النسوة من خلال منحى النظرية المؤرضة المعدلة (Modified Grounded Theory Approach) وكذلك فإن وجهات النظر والخبرات تم تصنيفها في أبعاد للتمكين، أما منحى التمكين الذي استخدم فهومنحى Stromguist، حيث تعرف التمكين بأنه: عملية تغيير توزيع القوة في العلاقات البينشخصية (Interpersonal) ومن خلال المجتمع في مؤسساته كافة. وهي ترى أن التمكين عملية رباعية الأبعاد تشمل الجانب المعرفي، النفسي الاقتصادي، السياسي. ويشمل التمكين المعرفي فهم ظروف خضوع وتبعية النساء وأسبابها على المستويات المحلية والعالمية، والقدرة على المراجعة النقدية للخبرات الشخصية لملاحظة أنماط السلوك التي تقود لتكريس الخضوع والتبعية. أي أن التمكين المعرفي يستدعي معرفة وفهم الذات والحاجة لصنع خيارات قد لا تكون متسقة مع التوقعات الاجتماعية والثقافة.

أما التمكين النفسي فهويختص بمشاعر النساء والاعتقاد بأنهن يستطعن أن يغيرن أوضاعهن بأنفسهن ولكن النساء ينشأن ليكن خاضعات وتابعات ليخدمن وليصبح الرجال هم فقط ذوي القدرة على إصدار الأوامر وصنع القرارات التي تؤثر على مستقبل النساء. ويشمل التمكين النفسي كل ما من شأنه أن يجعل النساء أكثر كفاءة في صنع القرارات على المستويات الشخصية والمجتمعية لتحسين أوضاعهن لذا فهويمثل تطوير الثقة بالذات واحترامها.

أما التمكين الاقتصادي فهويشمل قدرة النساء على المشاركة في أنشطة تدر الدخل لكي يصبحن قادرات على إعالة أنفسهن حيث أن الاعتماد الاقتصادي هوأحد المصادر الهامة لخضوع النساء ويكون الدعم في: إزالة العوائق التي تواجها النساء مثل قلة تسهيلات القروض وتدني القدرة الجسمية لممارسة العمل وافتقار النساء إلى مهارات الإدارة ونقص المعلومات.

أما التمكين السياسي فيتضمن القدرة على تحليل المواقف السياسية والحراك من أجل التغيير الاجتماعي. ويكون الفعل الجمعي action collective متطلباً

سابقاً لكل تغير اجتماعي سياسي ذي معنى. ومن خلال المشاركة في الفعل الجمعي فان النساء يصبحن قادرات على رفع الوعي الثقافي لدى الرجال والنساء الأخريات وعليه فإنهن يؤثرن على المستوى الاجتماعي لتغيير مكانة ووضع النساء في Lesotho واتضح لدى الباحثة معرفة النساء بمشاركة نساء أخريات في مجتمعهن في قطاعات مختلفة في التطوير وان هذه المساهمات يجب أن يشار إليها وان ينظر للنساء كشريكات شرعيات وأن يعطين حقوقهن كراشدات مما سيكون له أثر على تطوير الأمة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة ما يلي:

أن المشاركة المتساوية من منظور النساء تعني استخدامهن للمصادر ومساهمتهن في التطوير الاقتصادي وكذلك مساهمتهن في عمليات صنع القرار في كل المستويات.

تنظر النساء المشاركات في الدراسة إلى التعليم اللارسمي على أنه أداة للتمكين. ويمكن أن تكون برامجه على ثلاثة أنواع هي:

برامج للنساء فقط لكي تتوفر فيها البيئة الملائمة لاكتسابهن معارف يحتجنها وتتعلق بحياتهن وحقوقهن وحيث تتاح لهن الفرص ليطرحن تساؤلات ويروين قصصهن ويتشاركن في مشاعرهن حول اللاأمان والخوف دون أن يجدن من يهزأ بهن وبأحاسيسهن. وبرامج للرجال فقط لرفع الوعي حول قضايا الجنوسة وحاجات النساء للمشاركة المتساوية في التطوير ليصبحوا أكثر وعيا وحساسية في كيفية تعاملهم مع زوجاتهم وبناتهم وقريباتهم ثم ليصبحوا مواطنين لديهم الدافعية لإحداث التحول الاجتماعي. وبرامج للرجال والنساء ليتعلم الأفراد من بعضهم بعضا من خلال المساهمة في خبرات مختلفة، **وحينما اقترحت النساء محتوى مساقات التمكين ارتأين ضرورة أن يشتمل على:**

الحقوق الشرعية للنساء، والمشاركة السياسية، وعلاقات الزواج، والعنف المنزلي، آليات مساعدة النساء لبعضهن البعض، ومهارات القيادة، وكيفية التعامل مع المشاكل الشخصية، مثل الضعف، التبعية، عدم القدرة على صنع القرار، ويمكن أن تضاف مساقات مثل:

حقوق الإنسان، ووعي وفهم الثقافة وكيف تؤثر على النساء، ورفع الوعي حول القوانين والممارسات التي تؤثر على النساء، والتربية الجنسية، وأهمية مشاركة النساء في كل قطاعات الحياة، **وقد اشتمل المنحى الذي قامت به هذه الدراسة على مستويات خمسة هي:**

- الوعي العام بالمشكلة من خلال معرفة الظروف العامة لتبعية النساء.
- إثارة الحس بمسؤولية المرأة عن مشكلة خضوع وتبعية النساء من حيث التأكيد على الإحساس الذي يتولد لدى المرأة والذي يجعلها تدرك أنها هي المشكلة، وكذلك من خلال التحليل النقدي للمواقف والإدراك العميق بالحاجة للتغيير.
- التدخل الخارجي من خلال الشروع بالبحث عن المعلومات أواستقبال معلومات.
- الفعل على المستوى الشخصي لإحداث التغيير.
- المشاركة في الفعل الجمعي الهادف إلى التغيير المجتمعي.

ويلاحظ أن مستوى التمكين يزداد في كل مرحلة ليحدث في المحصلة النهائية تمكين على المستوى الفردي ثم في المرحلة الأخيرة تحدث عملية تمكين جمعي، حيث يخطط الناس سوية ويبادرون للفعل الجمعي. **وقد توصلت الباحثة للنتائج التالية:**

- لقد ساعد هذا البرنامج النساء على التنظيم من أجل إحداث التغيير لمواجهة احتياجات عملية وإستراتيجية.
- التعليم اللارسمي هوالأكثر ملائمة للتدريب الذي يترافق مع عملية التمكين إذ لا بد أن تنسجم عملية التمكين مع الخبرات الحياتية للنساء الراشدات، لذا من الضروري تنظيم التمكين تحت لواء تعليم لا رسمي يخلص النساء من التهميش والعزلة.
- يعتمد محتوى التمكين في هذه البرامج على عوامل منها: الوقت، ومرحلة التمكين التي وصلت إليها المشاركات، لذا فان مزيدا من الوقت قد يحتاج إليه لممارسة المهارة، وتبادل الخبرات، والتخطيط للتغيير.

ومن الدراسات الهامة في هذا السياق ما قامت به بلاك مور وزملاؤها (Blackmore etal , 1996)، فقد تصدوا لدراسة المعضلات النسوية ضمن دراسة حالة في استراليا حول المنحى الكلي للإصلاح الجنوسي، حيث قام الباحثون بدراسة حالة في إحدى المدارس الحكومية في استراليا حول تكامل الإصلاح الجنوسي كمنحى مدرسي كلي. وتظهر هذه الدراسة أن الافتراضات حول طبيعة تطوير السياسة التربوية مهمة، وقد استغرقت هذه الدراسة سنتين واستخدمت فيها أدوات البحث النوعي مثل المقابلات المكثفة والمقابلات الفردية والملاحظة ومقابلات أعضاء التدريس والطلاب جمعيا وفرديا- وملاحظة أنشطة المدرسة ومدى الإصلاح الجنوسي بها - مقابلات أولياء الأمور - وحضور اجتماعات مجالس المدرسة. وقد تم تعيين منسق للمنهاج لتتكامل الأهداف المتضمنة في الخطوط العريضة للمباحث التي تسعى لتحقيق العدالة الاجتماعية والسعي للإصلاح الجنوسي مع ممارسات المعلمين، وذلك بهدف التطوير الشخصي للفتيات ، وقد تمت كتابة الوحدات التي تترجم هذه المعطيات من خلال أسلوب تفاوضي إذ كان المعلمون المطبقون مدربين للقيام بذلك، وسعوا إلى تنفيذ المنهاج الذي طور على يدي الفريق القائم على الدراسة ليشمل مشاريع للفتيات فقط، اشتملت على:

مركز أنشطة الرياضيات- مخيمات وصفوف الرياضيات لكل البنات وصفوف التربية البدنية والدفاع عن الذات- برامج متلفزة حول التربية للبنات والأسبوع العالمي للنساء وأمسيات مجتمعية للتوجيه الوالدي حول البنات ونادي الحاسوب للبنات وسياسات التمثيل المتساوي في اللجان والهيئات. وكانت النتائج تشير إلى تعديل السلوكيات المتعلقة باللامساواة وعلاقات القوة في المدرسة التي أجريت فيها دراسة الحالة.

ومن الدراسات التي تفردت في مراميها وتوقيتها دراسة الباحثة أبو نحلة (Abu Nahleh, 1996) التي هدفت إلى تفحص التعليم المهني والتدريب على تكنولوجيا المعلومات في فلسطين للتعرف إلى مدى التكامل في التخطيط الجنوسي في هذا المجال. وتؤكد لنا الباحثة أن دراستها هي محاولة لاستكشاف مدى استجابة قطاع التعليم المهني والتدريب على تكنولوجيا

المعلومات لحاجات المستفيدين منه مع التركيز على دوره في تشكيل الإدراكات الجنوسية وفي تغيير الأدوار الجنوسية وأنماطها ويعتبر توقيت الدراسة حاسماً نظراً لأنها قد أجريت خلال المرحلة الانتقالية حيث صناع السياسة التربوية في السلطة الفلسطينية يقيمون أولويات وتوجهات سياسة التعليم. وهي تؤكد أن ما قامت به هومحاولة لتحسين سياسات التعليم والتخطيط للوصول إلى نظام تربوي أكثر عدالة من خلال تكوين وعي مبني على البحث والاستقصاء. وقد قامت هذه الدراسة على مرحلتين، حيث عمدت الباحثة في المرحلة الأولى إلى استقصاء نظام التعليم من منظور جنوسي آخذة بمنحى التخطيط الجنوسي والتكامل للتعرف إلى مدى تحقق المأسسة الجنوسية Gender Institutionaliza-tion في أربعة مجالات هي : سياسة التعليم، التنظيم، التكنولوجيا، والبحث والاستقصاء.

وقد استخدمت الباحثة المصادر الثانوية كأدوات للبحث ,ثم استخدمت أسلوب المقابلة شبه المقننة حيث قابلت هيئات وأفراداً قياديين في برامج التعليم الفلسطيني ثم عملت على تحليل كل النقاشات التي دارت، أما في الجزء الثاني، فقد لجأت إلى منحى يركز على المتعلمين حيث عمدت إلى استقصاء المعرفة، والاتجاهات والإدراكات والتوقعات لدى مجموعة من المتعلمين الخاضعين للنظام التربوي الفلسطيني بلغ عددهم (854) طالبا وطالبة من الصف الثاني عشر في المدارس الحكومية. وقد سعت الباحثة في هذا الجزء من دراستها إلى كشف أثر العائلة والنظام التربوي في تحديد الفرص الحياتية لهؤلاء اليافعين، وكيف تحدد فرصهم المستقبلية، بل أنها ترمي إلى التعرف إلى درجة تساوق الفرص المتاحة لهم مع الأدوار والأنماط الجنوسية الشائعة. ولقد توصلت الباحثة إلى نتائج دراستها بعد تحليل ومناقشة محتوى مجموعة من الاستبيانات وزعت على عينة الدراسة ضمن الفئة التي أشرنا إليها، وقد ارتأت الباحثة أن تشمل العينة الطلاب في المدارس الحكومية في مدن وقرى الضفة الغربية في الشمال والوسط والجنوب. ومن النتائج الهامة التي توصلت لها هذه الدراسة في الجزء الأول منها : أن التعليم المهني والتدريب التقني في فلسطين لا يتسمان بالفاعلية ولا بالارتباط بحاجات المتعلمين الخاضعين له، أو

بحاجات سوق العمل ;ففي المستويين السياسي والتنظيمي ظهر أن هذا النظام غير ذي فاعلية، وغير قادر على تحقيق أهدافه الموضوعة فهولا يمكن وصفه بأنه غير مكترث بالحساسية الجنوسية فقط وإنما يكرس التحيز الجنوسي.

أما على مستوى البحوث حول مدى التكامل في التخطيط الجنوسي، فلا توجد دراسات حول هذا الموضوع عدا بضع دراسات ووثائق حول سياسة التعليم التي تشير إلى اللامساواة الجنوسية ولكن عند صوغ التوصيات في هذه الدراسات فان الباحثين لا يشيرون إلى الجنوسة بشكل مباشر. وترى الباحثة أن الدراسات السابقة في هذا المجال أظهرت أن مؤسسات التعليم لا تسير وفق السياسات الموضوعة أصلا ًحيث لوحظ التباين وانعدام الانسجام بين السياسات، والأهداف الموضوعة، والممارسات.

وقد كانت أهم نتائج هذه الدراسة أن معرفة الطلاب حول الفرص والإمكانات والأبدال المتاحة لهم في نظامهم التربوي محدودة، ومشتقة من مصادر غير رسمية (مصادر خاصة) وكذلك فان معرفتهم واتجاهاتهم وإدراكاتهم تتساوق مع الأدوار الجنوسية والمعتقدات السائدة في مجتمعهم ,بل إن الأسرة والنظام التعليمي كبنى مجتمعية تكرس وتعيد إنتاج الثنائية (الانفصالية) بين ما يعرف بالعام والخاص على نحويكرس فكرة أن الإناث جزء من العالم الخاص (Private World) حيث تتحدد أدوارهن في إعادة الإنتاج والخدمة، في حين أن الذكور يمثلون العالم العام (Public World) حيث تتحدد أدوارهم في الإنتاج والكسب .ومع شيوع مثل هذه المعتقدات والقيم مجتمعيًا، فان الطلبة ذكوراً وإناثاً يحددون وعيهم بذواتهم من خلال هذه الثقافة .فتظهر الإناث وعيا أقل بالفرص المتاحة ويحصلن على تعليم أكثر محدودية من الذكور، ومشاركة أقل بفرص التوظيف. وتستنتج الباحثة أن النظام التربوي يعيد إنتاج الثنائية الجنوسية واللامساواة الموجودة في الأسرة وفي هذا النظام نفسه وكذلك في المؤسسات المجتمعية إضافة إلى أنه لا يتماشى مع الحياة الحديثة وظروف وحاجات سوق العمل، وعليه فانه حالياً غير مؤهل للتطور الاقتصادي والاجتماعي المنشود .

ومن أهم التوصيات التي قدمتها هذه الدراسة ضرورة أن تبنى السياسات التعليمية من خلال وعي شمولي بكيفية تكامل منظور الجنوسة مع حاجات السوق، ومنظور التطور الاقتصادي وتطور المصادر البشرية ضمن منحى وثيق الصلة بالحاجات المجتمعية الراهنة. ويتم ذلك من خلال إدراك عميق لموقع فلسطين من النظام العالمي، ولابد كذلك من التخطيط لسياسات إصلاحية تأخذ بعين الاعتبار عند التوزيع لفروع التعليم اللامساواة الجنوسية الحالية والأدوار الجديدة للمرأة في المجتمع وتكامل كل هذه الأطر مع التطور الاقتصادي والاجتماعي.

أما دراسة جاياويرا (Jayaweera, 1997) فقد أجريت لتفحص واستقصاء العلاقة بين التعليم وعدد من أوجه التمكين من خلال استخدام الإحصاءات في دول آسيا والتي ظهرت في تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة (1995) والذي شمل (23) دولة آسيوية والذي يحاول أن يستقصي إجراءات التمكين الجنوسي في آسيا وكذلك التوصل إلى البيانات من خلال الدراسات النوعية في بعض الدول. وتهدف دراسة جاياويرا إلى إثبات:

- أن الإحصاءات التي وردت في التقرير لا تشتمل على كل مظاهر التمكين.
- إن مجموعات النساء التي يتحدث عنها التقرير غير متجانسة حتى في المجتمع الواحد والفوارق في البيانات الجنوسية تظهر أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية للمجموعات السكانية تلعب أدواراً متباينة.
- إن عوائق الالتحاق بالتعليم واكتساب التمكين من خلال التعليم في كل المجتمعات تعيد إنتاج البنى الاجتماعية والاقتصادية وعلاقات الجنوسة وتعمل على إعادة نقل الثقافة من خلال التنشئة الاجتماعية بحيث تكرس ما هوموجود. وتستقصي هذه الدراسة العوامل التي تؤثر في البناءات التربوية والمحتوى والبناءات الاقتصادية والاجتماعية والعلاقات الجنوسية داخل الأسرة التي تعيق دور التعليم كطريقة لتمكين النساء. **وقد توصلت الباحثة إلى نتائج هامة يمكن إجمالها فيما يلي:**
- لا توجد علاقة خطية إيجابية بين التعليم ومظاهر التمكين على الرغم من

الجهود التي يبذلها المنظرون في المجال الإنساني لإعطاء التعليم أهمية كأداة لتطوير المصادر البشرية وتحقيق التقدم الاقتصادي.

- فيما يتعلق بمستويات التعليم يمكن تقسيم هذه الدول إلى مجموعتين، ففي دول المجموعة الثانية (دول دون خط الفقر وهي: كمبوديا والهند وبنغلادش والباكستان وبوتان ونيبال وأفغانستان وغينيا بابوا الجديدة - جمهورية لاو) - ينظر لتعليم الذكور على أنه تأهيل لرب الأسرة في الحصول على الدخل وتحسين المستقبل، بينما ينظر لتعليم البنات على أنه لا يحقق ذلك باعتبارهن بنات أوزوجات أوأمهات يجب أن يتعلمن العناية بأطفالهن ويدربن على المهام التي تعزز أدوارهن المنزلية. بل يعتبر الاستثمار في تعليم البنات إضاعة للمصادر والدخل حيث تتزوج الفتيات وتنضم إحداهن إلى أسرة أخرى، وينظر للفتيات الصغيرات كمصدر للنفع الاقتصادي حيث يطلب منهن جمع الماء والحطب للوقود، وعلف الماشية والمساعدة في الأعمال المنزلية التي تدر دخلا.

وقد أظهرت هذه الدراسة أن هناك توافقاً قليلاً بين اكتساب التعليم والمشاركة النسوية في الاقتصاد وأنه لا يوجد ارتباط واضح بين نسب النساء في مواطن السلطة والقيادة والمستوى التعليمي للنساء وبين دخولهن لمواضع صنع القرار والإدارة في الفلبين وتايلاند وهونغ كونغ وسنغافورة والصين والمالديف، بينما تتراجع النساء في كوريا وسريلانكه.

إن بنية ومحتوى التعليم الثانوي والتعليم العالي وكذلك أسسه الاجتماعية تؤثر على دور التعليم في تحفيز الحراك الوظيفي والعائد الاقتصادي، وكذلك فإن النظرة للتعليم على أنه وسيلة للحراك أكثر من كونه أداة للمساواة نأت به عن أن يكون طريقا للتغير الاجتماعي.

في المجتمعات المحافظة في تلك الدول يتخوف أفراد الطبقة العليا من أن التعليم سوف يزيد من ابتعاد الفتيات عن أدوارهن التقليدية أوأنه سوف يجعل من إقصائهن عن مواطن القرار أمرا صعبا.

أن الجنوسية والطبقية يتفاعلان ويتداخلان للتقليل من دخول الفتيات حتى

للتعليم الأساسي. وفي حين أن التعليم وحده ليس قاعدة للتمكين فان الإقصاء عن التعليم يعزز ضعف وتبعية النساء .

يظهر أثر الجنوسة والطبقية في إعاقة الحراك الاجتماعي في اتجاهين واضحين في العديد من الدول التي شملتها الدراسة وهما:

- إن النساء حتى حينما يكن ذوات تحصيل علمي متساوولكنهن ينتمين إلى طبقات اجتماعية واقتصادية مختلفة فإنهن يختلفن في مسارات فرص العمل، حيث يكون الحراك عموديا للنساء من الطبقة الغنية، وأفقيا للنساء من الطبقات الفقيرة، حيث تكون الأجور أقل والمهارات المطلوبة أقل مما يمتلكن.
- إن الرجال والنساء حينما يحصلون على مستويات التأهيل العلمي نفسها فانهم يصلون إلى مستويات مختلفة من المكانة الوظيفية، حيث دخول الرجال للتوظيف في القطاع الرسمي عادة ما يكون سهلا، وفرص مشاركتهم في الوظائف الإدارية والأعمال التقنية أكبر. وتستنتج الباحثة أن متغيرات الطبقة الاجتماعية والمعايير والعادات المرتبطة بالجنوسة تتدخل لتحد من تمكين النساء من خلال الحراك الوظيفي والعائد الاقتصادي.
- إن سياسات التصحيح الاقتصادي وإعادة الهيكلة كنتيجة لضغوط خارجية عملت في دول آسيا على إعادة توجيه السياسات الوطنية وتحرير الاقتصاد ضمن العولمة ,وكان من نتيجة ذلك انضمام النساء بشكل أسرع لسوق العمل إلا أن ذلك أثر بشكل سلبي، حيث زادت معدلات مشاركة النساء كاستجابة للضغوط الاقتصادية على الأسرة بسبب ارتفاع معدلات غلاء المعيشة، ولكن نوعية الوظائف المتاحة اضطرت النساء للمساهمة في مهن تتطلب مهارات متدنية وأنشطة اقتصادية هامشية .

لا توجد علاقة بين المستويات التعليمية للنساء ومشاركتهن السياسة حيث تتساوى النساء في الدول التي ترتفع فيها معدلات تعليم النساء مثل جمهورية كوريا ونيبال مع الدول التي تنخفض فيها معدلات التعليم، بل إن هناك درجة من اللامبالاة والحياد بين النساء المتعلمات حيث يدركن أن العوائق التاريخية

في الثقافة الجنوسية في مجتمعاتهن وكذلك القيادات المجتمعية تحد من المشاركة السياسية.

وتخلص الباحثة إلى إن القاعدة الحاسمة لتمكين النساء هي في المساواة في العلاقات الجنوسية ضمن الأسرة ولكن هناك شواهد متناقضة، ففي حين إن التعليم في المرحلة الثانوية والتعليم العالي يسعيان لتحسين مكانة النساء في الأسرة ولتحسين دورهن في صنع القرار فان معايير التمايز الجنوسي تظهر لدى العديد من النساء الجامعيات في قبولهن السلبي اللامساواة الجنوسية في العلاقات الأسرية والممارسات الاجتماعية التي تضطهد النساء مثل المهر التفاوضي (الذي يعتبر المرأة كسلعة) والعنف الأسرى وغيرها.

وتتوصل الباحثة إلى إن التعليم في الدول التي شملتها الدراسة قد أسهم في تحسين نوعية الحياة ومكانة المرأة على نطاق ضيق ولكنة لم يواجه العوائق الاجتماعية والاقتصادية التي تعزز الفقر والتمايز الطبقي وتعيد بناء تنميط جنوسي يعزز اللامساواة الجنوسية في الأسرة وسوق العمل والمجتمع، ومن هنا فان العلاقة بين التعليم والتمكين بحاجة لمزيد من الاستقصاء الذي يستكشف اللامساواة الجنوسية عن طريق البحوث النوعية.

أما دراسة لونغوي (Longwe , 1998) فقد قدمت لورشة عمل النساء women's workshop الذي نظمه معهد اليونسكوللتعليم للمؤتمر العالمي الخامس لتعليم الكبار، وهدفت هذه الدراسة إلى التمييز بين منظومتين مختلفتين لتقدم النساء: الأولى تمثل المنظور المحدود حول التدريس التقليدي ضمن النظام المدرسي حيث يسعى إلى تحسين المكانة الكلية للنساء في المجتمع ضمن البناء الاجتماعي البطريركي (أبوي السلطة)، ولكن المنظور الذي تقدمه الباحثة هوالفعل الجمعي للتغلب الجنوسي على اللامساواة، والتدريب على التمكين بواسطة التزود بالمهارات والأساليب لتوجه جنوسي تمكيني مفعل من خلال برامج تطويرية، وهذا التدريب يكون شاملا يتوجه لكل الناس: من صانعي السياسة للمجتمع الذي يتأثر بهذه السياسة إضافة إلى برامج تمكين المرأة لتصبح قادرة على التعرف إلى قضايا التحيز الجنوسي في خبراتها

الشخصية، وتحديد الممارسات التمييزية، ووعي المصالح البطريركية والمعتقدات التي تعطي الشرعية للممارسات التمييزية، وكيفية معارضة السياسات التي تتوجه للتحيز الجنوسي وتصميم استراتيجيات لمواجهة المعارضة البيروقراطية، واقتراح سلسلة من الأفعال الجمعية لإنهاء الممارسات التمييزية. وترى الباحثة أن التعليم من اجل التمكين يجب أن يكون نقلة نوعية للتعليم المدرسي إذ يجب أن يكسب الطالبات مهارات حياتية لا غنى لهن عنها. وتخلص إلى أن دراستها تلك أعطتها هي والمشاركات رؤية جديدة جعلتهن يتخففن من العبء الأيديولوجي الذي حملنه عبر سنوات التعليم المدرسي.

أما دراسة انترهولتر (Unterhalter, 2001)، فقد هدفت إلى التعرف إلى الأفهام المختلفة للمساواة الجنوسية وتمكين النساء في منظمتين تعملان في الهند لتوسيع الدخول في التعليم، ولتحسين نوعية التعليم الأساسي في المناطق هما: DPEP و Smakhya وتستكشف هذه الدراسة الطرق التي تمثلتها أطراف مختلفة لاستثمار الديمقراطية في مبادرات تتجه نحوالمساواة الجنوسية. والمنظمتان اللتان تشملهما هذه الدراسة تعملان في الهند منذ التسعينات وكلتاهما تركز على زيادة الاهتمام بتعليم الفتيات وتربط ذلك باستراتيجيات الديمقراطية. وقد بدأت DPEPعام 1994 مع الحكومة الهندية بينما برنامج Smakhya برنامج خاص يلقي دعما من الحكومة الهندية منذ عام 2000، وعلى الرغم من اهتمامهما بالمساواة الجنوسية وتمكين النساء، إلا أنهما يختلفان في منظورهما لتلك القضايا ففي DPEP تفهم المساواة الجنوسية في إطار Women In Development أي تطوير النساء من خلال التعليم، لذا يهتم بدخول النساء للمدارس وتضمين إنجازاتهن الأكاديمية في المناهج وجعلها أكثر ملائمة، واختيار المواد التعليمية التي تسهل تدريب النساء. ولتحقيق أهداف المساواة الجنوسية عمل هذا البرنامج على إعطاء مكان خاص للتخطيط وتطوير النساء والدور البارز يعطي للنساء في لجان تعليم القرى أي في تنفيذ البرنامج ومتابعة تقدمه. ويعتبر حراك النساء في هذا البرنامج مكونا رئيسا في التخطيط.

أما SM فتتفهم المساواة الجنوسية في ضوء Development and Gender أي

الجنوسة والتطوير. وأهداف هذا البرنامج ليست ببساطة انضمام الفتيات والنساء إلى التعليم الرسمي ولكن تغيير وتطوير حياتهن. وعند إقامة المشروع في إحدى القرى فإن ما يتم التأكيد عليه ليس الإسراع في بناء المدارس ولكن التوعية والديمومة في جعل المدارس تنظيمات مجتمعية، وهذا يتضمن عمليات التشكيل الجمعية على مستوى القرية، وأخذ الوقت الكافي لفهم الأحداث والعمليات التي تجري في حياة النساء في تلك القرية، بل والتساؤل عن غياب العدالة على مستوى الفعل ومناقشتها،وعليه فان هذه المنظمة ذات حركة تتجه من القاعدة للأعلى. وهذا ما يجعلها تتجذر في البحث عن أولويات النساء مركزة على صنع القرار الجمعي وعلى الأفعال التي تسيطر عليها وتوجهها النساء. وبالتالي فان فهمها للتعليم ينطلق من منظور أعرض من ذاك الذي تتبناه DPEP إذ يستند إلى رفع الوعي والتمكين العام إضافة إلى التعليم الرسمي.

إن هدف SM هوالتمكين على نحوقريب من منظور باولوفريري ويتضمن إن - ينظر للنساء على أنهن قادرات على إن يأخذن مكاناً مساوياً لمكان الرجال في عملية التطوير، وعلية فأنهن سيحققن سيطرة متساوية على الإنتاج. ويؤكد القائمون على M S إن العنصر الرئيس في الوعي الجنوسي هو إدراك النساء أن لهن حاجات تطويرية مختلفة عن تلك التي لدى الرجال، وأن التطوير يجب إن يتضمن التحرك نحومساواة أكبر وتمكين النساء.

وترى الباحثة أن نجاح SM يكمن في سعيها نحو بناء قدرات النساء الفقيرات لتحويل حياتهن، اعتماداً على التعامل الحكيم مع الأولويات من خلال المناقشات والخبرة والتأمل والتأكيد المطلق على الديمقراطية الذي يهم الجميع ويعزز اندفاع النساء نحوالتعليم ونحوالمشاركة في الطاقات الاقتصادية والحقوق الشرعية. وتوصي الباحثة بان تظل طبيعة المنهاج الذي يتوجه نحوتلبية الحاجات الجنوسية في برنامج DPEP تحت التفحص الدقيق وان يتغير باستمرار لتلبية الحاجات المستجدة لأن حاجات التطوير الاجتماعي تتغير ويجب تلبيتها باستمرار، وأن برامج التعليم الرسمي يجب إن تعتمد على مبادرات قوية

ديناميكية تعمل على إعادة توزيع القوة وتعزيز مكانة النساء ليبادرن للمشاركة والعمل .

ونختم بدراسة داتا وجودث (Datta &Judith 2002) فقد قامت هاتان الباحثتان بدراسة تحليلية وقد شملت النساء في: الصين والهند والنيجر والسنغال والمكسيك والساحل الكاريبي وقطاع غزة (فلسطين). وقد استخدمت الباحثتان منحى متعدد المستويات وكانت أسئلة الدراسة:

ما مكونات التمكين؟ من يمكن من؟ ما أهداف استراتيجيات التمكين؟ وكيف تتم عمليات التمكين؟ وتنظر هذه الدراسة إلى التمكين كعملية process وكنتاج outcome وتعرفه كعملية تتوجه نحو السياسات والاستراتيجيات خلال عقود التطوير في العالم الثالث وكيف أثرت على النساء، وهذا يعطي إطاراً للباحثين في القضايا النسوية وللنا شطين في المنظمات غير الحكومية (NGOs) لفهم العلاقات الاجتماعية وآثار العمليات الاجتماعية .

وترى الباحثتان أن الناشطات في المجالات النسوية في العالم الثالث استخدمن مفهوم التمكين في السبعينات والثمانينات من القرن الماضي لبحث قضايا التمييز الجنوسي الموجود في السيطرة على المصادر والموارد وتوزيعها. وفي التسعينات استعمل هذا المفهوم ليعطي معنى أكثر شمولية. والسؤال الرئيسي الذي تطرحه هذه الدراسة هو: هل أدى تغيير السياسات التنظيمي والبنائي إلى تمكين النساء أم سلبهن المكنة ؟

وتشير هذه الدراسة إلى أن الأدب المتعلق بالجنوسة والتطوير (Gender And Development) قد أظهر التحيز الجنوسي في المؤسسات واستراتيجيات التطوير الرأسمالي وأدى إلى تآكل وإضعاف قوة النساء. وقد قامت الباحثتان بفحص السياسات الحكومية على المستوى الوطني في الصين والهند، ومن ثم تعقيدات سياسات التصحيح والمشاريع الصغيرة التي حافظت على المكانة الاجتماعية الاقتصادية socio-economic ثم عملتا على تحليل واقع النساء في الكاريبي وفلسطين حيث النساء في هذه المناطق يبادرن إلى الفعل من خلال موجات من الوعي الاجتماعي ويناضلن لإثبات مكانتهن الاجتماعية /

الاقتصادية ولتحقيق القيادة المجتمعية. والنمط الشائع من التمكين هو التمكين الذاتي والمستويات التي تتناولها هذه الدراسة هي: العالمي - الوطني - المحلي. أما أهم النتائج التي توصلت لها الباحثتان فهي:

- ضرورة تغيير الآثار الحالية لسياسات التصحيح على المستويات العالمية والوطنية والمحلية من حيث وجود التمايز الجنوسي والبنى الاجتماعية والمؤسسات الحكومية التي تكرس هذا التمايز.
- ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات لمعرفة كيف تصبح النساء ذوات مكنة في مجتمعاتهن دون الاعتماد على الفروض المستندة إلى تمكين النساء في العالم المتطور أوالتي تعتمد على دراسات في مناطق محددة.
- أن دراسة تمكين النساء في العالم الثالث يجب أن تشتمل كل المستويات من خلال التعاون بين الباحثين والعلماء من فروع معرفية مختلفة.

وضمن دراسات الأمم المتحدة (UN, 1993) صدر كتاب اشتمل على سبعة بحوث سابرة حول تعليم وتمكين النساء نوقشت في مؤتمر هامبورغ عام 1993. ولقد عكس المشاركون في تلك الأبحاث التنوع في مسالك العمل باتجاه تعليم النساء، حيث كان المشاركون مربين وباحثين في مجالات حقوق المرأة من سبع دول هي:

الهند وتايلند وكندا والفلبين وكولومبيا وأمريكا. واشتملت البحوث على مناقشات نظرية وعملية لتقييم درجة قيام البرامج والمشروعات المنفذة بتمكين النساء.

ولقد تجنب الباحثون تقديم تعريف مبسط للتمكين حيث كانوا واعين لحقيقة أن المصطلح متعدد المستويات ويستخدم في سياقات ثقافية متباينة ويمكن أن يدرك على أنه عملية (Process) وهدف (Goal) في الوقت نفسه. ولقد أظهر الباحثون رؤية نسوية من منظورهم للتمكين كوعي. فردي وجمعي. ولكن بعض الباحثين عمد إلى تعريف التمكين من خلال الوصف فوصفته ديغي (DEGHI م .س) من خلال آثاره حيث أظهرت أن التعليم للتمكين لعب دورا رئيسيا في رفع الوعي للنساء القرويات فقمن بأدوار قيادية في التصدي

لحوادث واضطرابات عرقية نشبت في بعض القرى في ولايتهن - في الهند- ووصفه البعض بأنه حركة نحو الحماية الاجتماعية للنساء العاملات في البيوت أوفي أي مكان آخر. وقامت الباحثة إكسورنيكول (Exornicol م. س) بعمل توصيف لتمكين النساء يمكن أن يستخدم في بناء وتصميم مواد المنهاج المدرسي. ولقد أعطت هذه البحوث مدى عريضاً ومنظورات متنوعة حول التعليم والتمكين بما فيها مؤشرات آليات التمكين والعوامل المسهلة له أو المعيقه، ومشاريع وخطط للفعل المستقبلي حول التمكين وضرورة دعم صانعي السياسة وتمكين مطبقي برامج التعليم من التحرك من الإطار المفاهيمي إلى الواقع العملي.

ونستنتج من مجمل الدراسات التي تمت مناقشة أغراضها وأدواتها ومنهجيتها وأهم ما توصلت إليه، أن هذه الدراسات إما أنها قد نحت منحى كميا يستقصي صورة المرأة في المناهج والكتب المدرسية من خلال تحليل المحتوى واحتساب مدى شيوع أدوار المرأة أوصفاتها، أو البحث في الاتجاهات نحو المرأة في مناهج مبحث معين لمرحلة تعليمية محددة، أو أنها نحت منحى نوعيا يتوقف عند معاني ودلالات وتضمينات التمكين دون ربطه بما تشتمل عليه المناهج والكتب المدرسية، أو أنها دراسات استقصت استراتيجيات التمكين في برامج التعليم دون التركيز على ما يقدم في المناهج والكتب المدرسية، ولكن هذه الدراسة تختلف عن سابقاتها بأنها تنحو منحى نوعياً كمياً، فمن خلال الأدوات النوعية في هذه الدراسة تم بناء منظور محلي توفيقي للتمكين- ساهم ببنائه أفراد يمثلون تيارات فكرية متباينة - احتكم إليه عند تحليل المناهج والكتب المدرسية. وكذلك فإن هذه الدراسة تختلف عن الدراسات الأخرى بأنها تصدت لتحليل المناهج والكتب المدرسية في مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية ضمن حلقات التعليم الثلاث للوقوف على مدى إسهام المنهاج الأردني في تمكين المرأة، منطلقة من افتراض أن المنهاج هو أداة لتشكيل وعي الأفراد بذواتهم وبالآخرين في مجتمعهم المحلي وفي المجتمع الإنساني ويؤمل من هذه الدراسة أن تقدم ما يفيد منه مخططو المناهج ومطوروها ونحن على أعتاب تطوير منهاجي شمولي.



الفصل الثالث

منهجية الدراسة

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها لتطوير منظور وطني لتمكين المرأة الأردنية

أداة الدراسة لتطوير مفهوم وطني لتمكين المرأة (للإجابة على السؤال الأول)

إجراءات الدراسة لبناء منظور التمكين الوطني

مجتمع الدراسة وعينتها لسؤال الدراسة الثاني

تحليل محتوى المناهج والكتب المدرسية

إجراءات الدراسة للسؤال الثاني

الفصل الثالث
منهجية الدراسة

منهجية الدراسة

تصدت هذه الدراسة لتطوير منظور وطني لتمكين المرأة الأردنية يعي واقع المرأة بكل تفصيلاته ويستشرف الحاجات والإمكانات من منطلقات متباينة. كذلك فقد تصدت لتحديد مدى إسهام المناهج الأردنية وكتبها المدرسية في مرحلتي التعليم وللمباحث الدراسية المختلفة في تمكين المرأة من خلال هذا المنظور.

مجتمع الدراسة وعينتها لتطوير منظور وطني لتمكين المرأة الأردنية

لقد كان السؤال الأول في هذه الدراسة :ما مفهوم تمكين المرأة الأردنية الذي تجمع عليه الجهات المعنية بالمرأة في المجتمع الأردني ؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت عينة غير احتمالية (مقصودة) PURPOSIVE SAMPLE حيث هي الأكثر صدقاً في تمثيل مجتمع الدراسة وهو (الجهات المعنية بالمرأة في المجتمع الأردني)، وقبل سحب هذه العينة، قامت الباحثة باستقصاء أولي للتعرف إلى الجهات المعنية بالمرأة في المجتمع الأردني فتبين لها أن هناك أربعة تيارات تهتم بقضايا المرأة، لكل منها منطلقات ورؤى متباينة، وهي :

- التيار الإسلامي
- التيار الليبرالي الذي يسعى للتغيير ولكن من خلال البنى الاجتماعية القائمة. وهو يقوم على الافتراض بأن الفرد في المجتمع المدني يحتاج إلى حقوق لا يمكن التنازل عنها (Roberts ,1980) ويؤكد منظروه على ضرورة تساوي الفرص بين الأفراد، وتعديل القوانين القائمة للإبقاء على النظام المدني .
- التيار الراديكالي الذي يطالب بتغيير البنى الاجتماعية القائمة (Robertson,

(1996 ويقوم على إحداث تغيير جذري في البنى القائمة وكل ما يرتبط بها.
- التيار المعتدل الذي يسعى للتوفيق بين هذه التيارات .

وقد استخدمت الباحثة عينة كرة الثلج المتدحرجة (SNOWBALL SAM-PLING) لانتقاء أفراد العينة ضمن التيارات المشار إليها .وقد بلغ عدد أفراد هذه العينة ثلاثة وعشرين فرداً (23) تراوحت خبراتهم بين:

- البحث الأكاديمي الأصيل في مجالات حقوق المرأة عامة وحقوق المرأة الأردنية خاصة.
- لإفتاءوالوعظ والإرشاد حول نظام الأسرة في الإسلام وما يشتمل عليه من حقوق وواجبات المرأة المسلمة.
- المشاركة في صنع قرارات تؤثر في واقع ومستقبل المرأة الأردنية .
- التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة لمساقات حول القضايا النسوية في أبعادها: الفلسفية، المعرفية، التشريعية، النفسية، الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية.
- تقديم ومناقشة أوراق عمل حول المرأة الأردنية في مؤتمرات وندوات وملتقيات فكرية محلية وعربية ودولية.
- الإرشاد في مجالات الصحة الأسرية والأمراض النسوية.
- الدفاع عن حقوق المرأة الأردنية في أروقة القضاء ،وعقد مشاغل لمحو الأمية القانونية.
- تقديم الإرشاد الأسرى التوجيهي للنساء الأردنيات.
- إعداد تقارير للجان وطنية لشؤون المرأة الأردنية.
- الإسهام في إعداد برامج وتنفيذ فعاليات لتمكين المرأة بإشراف منظمات دولية عاملة في الأردن.
- تدريب نساء أردنيات في مشاغل وورشات عمل لرفع الكفايات في المجالات الحياتية كافة.

- التدرب في ورشات عمل للتمكين ورفع الوعي ولاكتساب مهارات لتدريب نساء أخريات.

وقد عمدت الباحثة إلى توزيع أفراد العينة على التيارات الأربعة : التيار الإسلامي، التيار الليبرالي، التيار الراديكالي، والتيار المعتدل، حيث بدأت بعدد قليل من الأشخاص الذين يمثلون كل تيار، ثم عمد إلى إضافة أفراد آخرين للعينة حتى تجمعت البيانات بما يؤدي إلى الدلالات التي تقتضيها أغراض الدراسة .وقد تمت مقابلة أربعة أفراد من كل من التيار الإسلامي، والليبرالي، والراديكالي، وثلاثة من التيار المعتدل .وقد استمرت الباحثة في إجراء المقابلات حتى لوحظ تكرار الاستجابات ذاتها لدى أفراد التيار الواحد. وبلغ عدد الذكور من أفراد العينة ستة، في حين بلغ عدد الإناث سبعة عشر.

أداة الدراسة

أداة الدراسة لتطوير مفهوم وطني لتمكين المرأة (للإجابة على السؤال الأول)

استخدمت الباحثة المقابلة شبه المقننة **SEMI-STRUCTURED INTER-VIEW**، وذلك لأن المقابلة أداة فاعلة لجمع البيانات إذا كان أجراؤها يرقى ليصبح خبرة تفاعلية بين شخصين - يعمل فيها المقابل فكره ليأخذ المقابل إلى عوالمه الذاتية ليتسنى للثاني أن يتأمل خبراته السابقة وليستثير وعيه محاولاً أن يستجلي معاني جديدة بالنظر إلى تلك الخبرات من زاوية غير التي ألف .وبناء على ما سبق تم بناء صحيفة مقابلة، ضمت تسعة أسئلة ذوات نهايات مفتوحة، وقد طرحت الأسئلة ذاتها على أفراد العينة كافة لكن الحوار اتخذ شكلاً مغايراً في كل مقابلة بسبب الأسئلة الفرعية المتباينة التي تولدت أثناء المقابلة نظراً لتنوع الخبرات وتعددية المنظورات الفكرية لأفراد العينة. وفيما يلي الأسئلة التسعة التي شملتها صحيفة المقابلة مع بيان غرض كل منها.

السؤال الأول: تسعى الحركة النسوية لنساء العالم الثالث لتمكين المرأة، ويستخدم البعض مصطلحات مثل : التحرير - التنمية - التمكين، ما الذي تعنيه لك هذه المفاهيم ؟

والسؤال الرابع: من وجهة نظرك، ما العناصر التي تكون هذا المفهوم على مستوى : الأسرة، العمل، الحياة العامة؟

لقد هدف هذان السؤالان إلى جعل الشخص المقابل يتأمل خبراته الذاتية، ويستكشف معاني التمكين من خلال إدراكا ته الخاصة . ولقد عمل أفراد العينة على تطوير معاني التمكين، والإتيان بمدلولات متعددة لمفهوم التمكين كما سيتضح لاحقاً عند تحليل النتائج .

أما السؤال الثاني: لماذا تنادي/ تنادين بتمكين المرأة ؟ ما الذي جعلك تعتقد/ ين بالحاجة لتمكين المرأة ؟

فقد كان الغرض من هذا السؤال تأمل واقع المرأة في المجتمع الأردني من خلال منظورات تأثرت بمتغيرات المذهب الفكري، الجنس، العمر، الموقع الوظيفي، البيئة الجغرافية، المؤهل والخبرات التي شارك فيها لتمكين المرأة الأردنية .

أما السؤال الثالث: ما المجالات التي قد يتكون منها تمكين المرأة الأردنية؟

والسؤال الخامس: كيف يمكن تطبيق المفهوم الذي عبرت عنه في المجتمع؟

والسؤال السادس: هل ثمة معيقات لتمكين المرأة الأردنية؟

والسؤال السابع: هل ثمة أمور تسهل تطبيق منظورك للتمكين في المجتمع الأردني؟

فقد هدفت إلى جعل الأفراد المقابلين يفكرون تأملياً للوصول إلى أبعاد التمكين اللازمة للمرأة الأردنية وكذلك تصوراتهم لآليات تطبيق مفهوم التمكين، ثم تفحص مفردات الواقع للتوصل للمعيقات والميسرات لتعدد درجات وعيهم بواقع وطبيعة المجتمع الأردني في الريف والبادية والمخيمات والمدن .

أما السؤال الثامن: هل تتصور/ ين أن للمنهاج دورا في تشكيل وعي الأفراد بذواتهم وأدوارهم المجتمعية؟

فقد عمدت الباحثة إلى طرحه لجعل الأشخاص المقابلين يحاولون استجماع خبراتهم الشخصية- بكل تعدديتها وتنوعها- لتأمل الآثار البعيدة

للمنهاج في تشكيل وعيهم بذواتهم وبأنماط إدراكهم لعلاقاتهم بمجتمعاتهم ومدى رضاهم عن تلك العلاقات.

أما السؤال التاسع: عرف/ي التمكين من منظورك الخاص؟

فقد كان الهدف من طرحه أن يتأمل المقابلون الوعي الذي تولد أثناء المقابلة ليصلوا إلى تعريف شمولي للتمكين.

وقد ختمت المقابلة بسؤال المقابل حول الفعاليات والخبرات التي شارك فيها لتمكين المرأة الأردنية حيث تحدث أفراد العينة عن الأنشطة والبرامج ومجمل الفعاليات التي ساهموا فيها والتي هدفت لتحسين وضع المرأة في المجتمع الأردني.

ولغرض التثبت من صدق صحيفة المقابلة قامت الباحثة بعرض الأداة على محكمين اثنين مختصين في العلوم التربوية ثم طلب إليهم الحكم على مدى ملاءمتها لاستقصاء تصورات أفراد العينة لتمكين المرأة، وفي ضوء ملاحظاتهم وملاحظات الأستاذ المشرف على الرسالة، عدلت أسئلة الصحيفة حتى استقرت على الشكل الذي تم وصفه. ثم تم تجريب صحيفة المقابلة على عينة من ثلاثة أشخاص للتدرب على فن المقابلة.

إجراءات الدراسة لبناء منظور التمكين الوطني

- لقد تم انتقاء أفراد عينة هذه الدراسة في ضوء المعايير التي أشير إليها في بداية هذا الفصل وهم يمثلون التيارات الأربعة المشار إليها.

ولقد استمر إجراء المقابلات مع أفراد العينة والذين عددهم ثلاثة وعشرون (23) فرداً خلال المدة الواقعة بين: 2003/2/1-2003/8/28 حيث عمدت الباحثة على التنقل أثناء تلك الفترة في المناطق التالية من المملكة الأردنية الهاشمية:

المفرق، الخالدية، الزرقاء، عمان، مادبا، الطفيلة، العقبة. وقد استغرقت المقابلة الواحدة بين 53 و86 دقيقة، حيث سجلت ثمانية عشرة مقابلة على

أشرطة صوتية في حين آثر خمسة أفراد من العينة عدم تسجيل المقابلة صوتياً لأسباب لم يبدوها، مما ترتب عليه تدوين كل ما يجري أثناء الحوار. أما خطة المقابلات فكانت على النحو الآتي:

- الاتصال بهؤلاء الأفراد وتوضيح أغراض المقابلة لهم وتحديد إطار المقابلة وإطلاعهم على أسئلة المقابلة قبل الشروع بها، ومن ثم تحديد عنصري الزمان والمكان.
- الإصغاء أثناء المقابلة لكل ما يقدمه الشخص المقابل من معلومات وتجارب وخبرات لم تكن متوقعة ليتم استثمارها عند استخلاص نتائج المقابلات.

ومن ثم عمدت الباحثة إلى تحليل محتوى كل ما يتم تسجيله أو تدوينه في نفس يوم إجراء المقابلة وفق المنهجية التالية:

- الاستماع للشريط المسجل مرتينوالتفكير تأملياً في ما يقوله الشخص المقابل.
- تحويل المادة المسموعة إلى مادة مكتوبة (تدوين ما قيل في المقابلة).
- القراءة المعمقة لما تم تدوينه بحثاً عن العلاقات بين العبارات وارتباطاتها بوجهة نظر المقابل وعلاقتها بأهداف الدراسة.
- وقد تم تحليل أسئلة المقابلة من حيث:

- العبارات التي تصف مفاهيم التحريروالتمكينوالتنمية التي استخدمها أفراد العينة.
- طبيعة عملية التمكين النسوي من منظور أفراد العينة.
- مجالات تمكين المرأة من وجهة نظر أفراد العينة.
- عناصر كل مجال من مجالات التمكين.
- معيقات تمكين المرأة الأردنية من وجهة نظر أفراد العينة.
- الميسرات التي يعتقدون أنها تسهل تمكين المرأة الأردنية.
- معتقدات الشخص المقابل حول دور المنهاج في تشكيل وعي الأفراد.

وقد تم بناء على نتيجة التحليل بناء منظور محلي للتمكين يتضمن النقاط التي أجمع عليها ليتم استخدامه للإجابة على السؤال الثاني لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها لسؤال الدراسة الثاني

بغرض الإجابة على سؤال الدراسة الثاني حول مدى إسهام المنهاج المدرسي والكتب المدرسية الأردنية في مرحلتي التعليم في تمكين المرأة الأردنية، وانطلاقاً من المنظور المطور، كان لابد من تحليل محتوى تلك المناهج وكتبها المدرسية .هذا وقد اقتصر التحليل على ما يلي:

1- القراءة المتمعنة لوثيقتي الخطوط العريضة لمناهج التعليم الأساسي والثانوي.

2- قراءة مناهج المباحث المدرسية التالية : التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية التربية الاجتماعية والوطنية والمدنية، التاريخ والجغرافيا، التربية المهنية.

3- تحليل الكتب المدرسية المقررة لمرحلة التعليم الأساسي في المباحث المذكورة آنفاً.

4- تحليل كتب الثقافة العامة المقررة للمرحلة الثانوية وبلغ عددها واحدا وعشرين كتابا.

5- تحليل كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي، ودليل المعلم في الدراما في التربية.

ولقد بلغ مجموع المناهج والكتب المدرسية المعتمدة للعام الدراسي /2004 2003 والتي تمت قراءتها قراءة مسحية لأغراض هذه الدراسة (304) كتب بعد استثناء الكتب التي ذكرت في حدود الدراسة. وبعد القراءة المسحية الأولية تم استبعاد (181) كتاباً لعدم اشتمالها على أجزاء في محتواها تتعلق بالمرأة، وبذا يكون عدد الكتب التي تم تحليلها لأغراض هذه الدراسة (123) كتابا.

تحليل محتوى المناهج والكتب المدرسية

تم لأغراض هذه الدراسة قراءة وثيقة المناهج وخطوطها العريضة لكل من مرحلتي التعليم، وكذلك وثيقة المناهج وخطوطها العريضة للمناهج التي شملتها هذه الدراسة ولم يعثر في أي منها ما يتعلق بالمرأة، وستتم مناقشة ذلك في جزء آخر من هذه الدراسة.

وقد تم تحليل الكتب المدرسية لكل المباحث التي اشتملت على أجزاء تتعلق بالمرأة في محتواها التعليمي ،وقد تم تحليل مضمون الكتب المدرسية وعددها مائة وثلاثةوعشرون كتابا (123) ويقصد بالمضمون، النصوص التي تتكون من فقرات، أو النشاط التدريبي، أو التمرين المتعلق بالنص، أو الصورة ذات الدلالة.

إجراءات الدراسة للسؤال الثاني

للإجابة عن هذا السؤال عمد إلى جملة من الإجراءات نفذت على النحو الآتي:

- قراءة مسحية لمحتوى وثيقة الخطوط العريضة للتعليم المدرسي بمرحلتيه والخطوط العريضة لمناهج المباحث وكتبها المدرسية وقد بلغ عددها بعد استبعاد المناهج والكتب التي ذكرت في حدود الدراسة (304) كتب.
- تحديد المناهج والكتب المدرسية ذات العلاقة بموضوع المرأة، وقد بلغ عددها بعد استبعاد المناهج والكتب المدرسية غير ذات العلاقة (123) كتابا.
- تحديد أجزاء المحتوى التعليمي ذات العلاقة بموضوع المرأة واستبعاد الأجزاء غير ذات العلاقة، وقد تكون الأجزاء ذات العلاقة نصًا يتكون من فقرات، أو حواراً ثنائياً أو ثلاثياً، أو نقاشاً جمعيا، أو مجموعة من الجمل، أو نشاطاً تدريبياً، أو تمريناً معيناً، أو صورة ذات دلالة
- إعادة قراءة الأجزاء التي تتحدث عن المرأة قراءة متمعنة بغرض استخراج الأفكار الرئيسة (THEMES) التي تدور حول المرأة.
- تحديد السياق (CONTEXT) الذي وردت فيه هذه الأجزاء سواء أكان السياق حواراً، أم عبارات مسجلة، أم جزءاً من رسالة مكتوبة، أم قصة يشير فيها أحد الأشخاص إلى خبرات سابقة، أم عبارات في سيرة ذاتية.
- استخراج الأفكار الرئيسة التي تدور حولها تلك الأجزاء في ضوء السياقات التي وردت بها.

- تصنيف الأفكار الرئيسة إلى مجالات : فهي إما أنها تتعلق بصفات المرأة، أو بأدوار المرأة في البيت والأسرة أو الحياة العامة، أو أنها تدور حول علاقة المرأة بالآخرين أو ببيئتها، أو بالمهن التي تعمل بها المرأة العاملة، وعلى ذلك يمكن القول أن التصنيفات للأفكار المستخرجة بنيت بطريقة استقرائية ,وأن تحليل النصوص تم وفق التحليل الاستقرائي.
- مقابلة ما تشتمل عليه الأفكار المستخرجة من النصوصوموضوعاتها بمجالات التمكينوالعناصر التي اشتمل عليها المنظور الوطني للتمكين الذي تم بناؤه وذلك لرصد مدى التوافق بين الأفكار الرئيسة التي تضمنها محتوى المناهج والكتب المدرسية للتعليم المدرسي بمرحلتيه ومجالات وعناصر التمكين التي اشتمل عليها المنظور المحلي للتمكين الذي تم بناؤه من خلال هذه الدراسة.

ولتصديق التحليل، أخذت عينة من النصوص المستخرجة بلغ عددها (30) نصاً وعرضت على أستاذين للمناهج والتدريس في إحدى الجامعات الأردنية، ثم تمت مقارنة نتائج تحليلهما بنتائج الدراسة ووجد أنها متقاربة إلى حد مرضٍ جدا. كذلك أعيد تحليل العينة بعد مرور شهرين على تحليلها لأول مرة ووجد تطابق مرضٍ بين التحليلين .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة
المنظور المحلي للتمكين
مجالات تمكين المرأة
التمكين المعرفي
التمكين الاقتصادي ورفع الإنتاجية
التمكين في الحقوق والتشريعات
التمكين النفسي/ الوجداني
التمكين الاجتماعي
التمكين السياسي
التمكين لمهارات حياتية
التمكين الصحي/ البيئي
مبررات تمكين المرأة
آليات تطبيق تمكين المرأة
معيقات تمكين المرأة الأردنية
ميسرات تمكين المرأة
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني
مبحث الثقافة العامة للمرحلة الثانوية

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

نتائج الدراسة

تصدت هذه الدراسة للإجابة عن سؤالين بحثيين، يتعلق الأول منها بمفهوم التمكين الذي تجمع عليه الجهات المعنية بالمرأة في المجتمع الأردني، ويتعلق الثاني بكيفية إسهام الخطوط العريضة للتعليم المدرسي في المرحلتين الأساسية والثانوية وخطوط المناهج والكتب المدرسية للمباحث المختلفة في تمكين المرأة وفق المنظور المطور.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

بهدف الإجابة عن السؤال الأول فقد تم تصميم مقابلة شبه مقننة للتعرف على معاني التمكين ودلالاته وعناصره ومجالاته عند عينة الدراسة التي تمثل الجهات المعنية بالمرأة في المجتمع الأردني وهي التيارات الأربعة: التيار الإسلامي والتيار المعتدل والتيار الليبرالي والتيار الراديكالي. وقد هدفت المقابلات إلى بناء منظور للتمكين ذي مكونات تنبثق من بيئات وحاجات المرأة الأردنية وأولوياتها.

ونحلل في هذا الجزء من هذه الدراسة البيانات لنناقش النتائج التي تم التوصل إليها. حين سئل أفراد العينة عن مفهوم تحرير المرأة ضمن السؤال الأول من صحيفة المقابلة أشار أربعة عشر فرداً (14) منهم إلى عدم تحبيذ استخدام مفهوم تحرير المرأة وبلغت نسبتهم 60.9% من أفراد العينة، ولقد اعتقد هؤلاء الأفراد أن مفهوم التحرير لا يتناسب وحاجات المرأة الأردنية، في

حين حبذ ستة أفراد (6) عبارة تحرير المرأة أي بنسبة 26.1% وكانت استجابات ثلاثة أفراد (3) محايدة أي بنسبة 13.1% وتجدر هنا الإشارة إلى أن الأفراد الذين يمثلون التيار الراديكالي هم الذين أبدوا تحبيذاً لعبارة تحرير المرأة إضافة إلى فردين من التيار الليبرالي، في حين رفض بقية أفراد العينة هذه العبارة.

وبتأمل الجدول (1) يتضح لنا ارتباط مفهوم التحرير لدى عينة الدراسة بإيحاءات ودلالات غربية، مما جعل (14) فرداً من العينة يرون أنه مفهوم غربي لا يتسق وقيمنا، وهذا يعني أن ما نسبته 60.9% من أفراد العينة لا يرونه مفهوماً مناسباً لدراسة واقع المرأة الأردنية، ويتبين أن 13 فرداً من العينة يعتقدون أن التمكين أكثر شمولية من التحرير والتنمية، مما يعني أن ما يربو على نصف أفراد العينة وبنسبة 56.2% يحبذون مفهوم التمكين لأنه أكثر شمولية. ويلاحظ كذلك أن ما يقرب من نصف أفراد العينة (10) أي ما نسبته 43.5% يرون أن المرأة الأردنية بحاجة للتمكين وليس التحرير، في حين ارتبط معنى التمكين لدى ثلاثة أفراد من العينة وبنسبة 13.1% بالعودة للدين. واعتبره أربعة أفراد شكلوا 17.4% من العينة مستوى ثالثا لتطوير قدرات المرأة بعد التحرير والتنمية.

الجدول (1)

العبارات التي تصف مفاهيم التحرير والتمكين والتنمية (التي استخدمها أفراد العينة)

الرقم	العبـــــــارة	التكرار	النسبة المئوية
.1	التحرير مفهوم غربي لا يتناسب وقيمنا	14	%60.9
.2	المرأة بحاجة إلى التمكين وليس التحرير أو التنمية	10	%43.5
.3	التمكين أكثر شمولية من التنمية	13	%56.2
.4	التحرير والتمكين متشابهان في المحتوى	2	%8.7
.5	التمكين يعني العودة للدين	3	%13.1
.6	التمكين مستوى ثالث بعد التحرير والتنمية	4	%17.4

وحين طلب من أفراد العينة تعريف مفهوم التمكين في ضوء إدراكاتهم لمعانيه وطبيعته كانت استجاباتهم متباينة ولكنها تكاملت لتوضيح طبيعة

التمكين وارتباطاته ومقتضياته. ويبين الجدول (2) أن تسعة من أفراد العينة أي ما نسبته 39.1% من العينة رأوا أن التمكين يقوم على إكساب المرأة مهارات متعددة. ويلاحظ تساوي عدد الأفراد الذين يرون أن عملية التمكين ترتبط بوعي المجتمع للحاجات والأولويات مع عدد أولئك الذين يرون أنها تقوم على استخدام الممَكنين لآليات متعددة سبعة أفراد (7) وبنسبة بلغت 30.4% وقد توصل الأفراد إلى أن التمكين تدريب المرأة للقيام بالأدوار المجتمعية وعددهم (6) وبلغت نسبتهم المئوية 26.1% .

الجدول (2)

طبيعة عملية التمكين النسوي من منظور أفراد العينة

الرقم	العبـــــــارة	التكرار	النسبة المئوية
.1	ترتبط بوعي المجتمع للحاجات والأولويات	7	%30.4
.2	تقوم على إكساب المرأة مهارات متعددة	9	%39.1
.3	تدريب للمرأة للقيام بالأدوار المجتمعية	6	%26.1
.4	تقوم على استخدام ممكنين آليات متعددة	7	%30.4
.5	ترتبط بوعي ذاتي منذ الطفولة	1	%4.3

وحيث أن السؤالين الثالث والرابع في المقابلة شبه المقننة يبحثان في مجالات التمكين والعناصر التي تندرج تحت كل مجال، فقد تبين لدى تحليل المقابلات أن الأفراد قد عبروا عن تسعة مجالات يمكن ترتيبها وفق أهميتها بالنسبة لأفراد العينة على النحو الآتي:

- التمكين المعرفي (91.3%)
- التمكين الاقتصادي ورفع الإنتاجية (78.3%)
- التمكين في الحقوق والتشريعات (60.9%)
- التمكين الاجتماعي (56.5%)
- التمكين النفسي/ الوجداني (43.5%)
- التمكين السياسي (39.1)
- التمكين لمهارات حياتية (34.8)

- التمكين الصحي / البيئي (30.4%)
- التمكين من خلال سياسات طويلة المدى (26.1%)

الجدول (3)

مجالات تمكين المرأة من وجهة نظر الأشخاص المقابلين

العبـــــارة	التكرار	النسبة المئوية
المعرفي	21	%91.3
الصحى البيئى	7	%30.4
النفسى الوجدانى	10	%43.5
المهارات الحياتية	8	%34.8
الحقوق والتشريعات	14	%60.9
الاقتصادي ورفع الإنتاج	18	%78.3
الاجتماعي	13	%56.5
السياسي	9	%39.1
سياسات طويلة المدى	6	%26.1

ويوضح الجدول (4) العناصر التي يتكون منها التمكين المعرفي من وجهة نظر العينة، حيث أشار (18) أي (78.6%) فرداً إلى ضرورة اكتساب المرأة لمهارات استخدامات الحاسوب، ومهارات استخدام وسائط المعرفة مما يعني أن أفراد العينة قد اعتبروه العنصر الأكثر أهمية في التمكين المعرفي، و يليه في الأهمية تنمية التفكير العقلاني الذي يمكن من الوصول للنتائج المنطقية وحل المشكلات إذ بلغ تكراره (16) ونسبته المئوية 69.6%. وقد أكد خمسة عشر فرداً على اكتساب مهارات التعلم الذاتي (الحصول على المعرفة ذاتياً) كأحد عناصر التمكين المعرفي حيث كان ترتيبه بين جملة العناصر الثالث من حيث الأهمية بتكرار بلغ (15) ونسبة 65.2%.

وقد أشار (12) فرداً إلى ضرورة أن يشتمل التمكين المعرفي على بناء أساسيات المعرفة الضرورية للتهيئة لمهنة المستقبل بتكرار بلغ (12) ونسبة مئوية 52.2%.

ولقد فطن بعض أفراد العينة وعددهم اثنا عشر ونسبتهم من العينة (52.2%) إلى أهمية تشجيع دخول الفتيات إلى فروع معرفية تعتبر حكراً على الذكور مثل العلوم والرياضيات، وأكدوا أهمية ذلك. كما ذكر بعض أفراد العينة ضرورة حصول المرأة على مؤهلات علمية عليا كأحد عناصر التمكين، حيث بلغ تكراره (5) ونسبته المئوية 21.7%. أما اكتساب المعرفة والمهارة اللازمة للتكيف الاجتماعي فقد جاء الأخير من حيث الأهمية لدى أفراد العينة حيث بلغ عدد تكراره (3) ونسبته المئوية 13.1%. ويلاحظ إجماع أفراد العينة على جملة من عناصر التمكين المعرفي هي: اكتساب مهارات استخدامات الحاسوب ومهارات استخدام وسائط المعرفة، وتنمية التفكير العقلاني الذي يمكن من الوصول للنتائج المنطقية لحل المشكلات، واكتساب مهارات التعلم الذاتي، وبناء أساسيات المعرفة الضرورية للتهيئة لمهنة المستقبل، وتشجيع الفتيات للدخول لفروع معرفية تعتبر حكراً على الذكور مثل العلوم والرياضيات.

الجدول (4): التمكين المعرفي من وجهة نظر أفراد العينة

	العبـــــــارة	التكرار	النسبة المئوية
1	حصول المرأة على مؤهلات علمية عليا	5	%21.7
2	اكتساب مهارات استخدامات الحاسوب ومهارات استخدام وسائط المعرفة	18	%78.3
3	تنمية التفكير العقلاني الذي يمكن من الوصول للنتائج المنطقية لحل المشكلات	16	%69.6
4	اكتساب المعرفة والمهارة اللازمة للتكيف الاجتماعي	3	%13.1
5	اكتساب مهارات التعلم الذاتي	15	%65.2
6	بناء أساسيات المعرفة الضرورية للتهيئة لمهنة المستقبل	12	%52.2
7	تشجيع دخول الفتيات لفروع معرفية تعتبر حكراً على الذكور مثل العلوم والرياضيات	12	%52.2

ولقد ارتبط المجال الثاني لتمكين المرأة لدى أفراد العينة بدلالات تتعلق برفع الإنتاجية الاقتصادية، إذ تكررت هذه المعاني في استجابات أفراد العينة كافة، لكن عناصرها ومستوياتها تباينت بينهم كما يوضح في الجدول رقم (5)

ويلاحظ تساوي عدد الأفراد الذين يرون أن ترسيخ اتجاهات العدالة والمساواة في فتح فرص العمل أمام الرجل والمرأة عنصر ضروري لتمكين المرأة مع عدد الأفراد الذين يعتقدون بأهمية تدريب الفتيات لامتلاك مهارات لإدارة مشاريع خاصة لتحسين دخل الأسرة وبلغ التكرار (13) لكل منهما بنسبة 56.5% أما تعديل الاتجاهات المجتمعية السلبية نحو إعطاء المرأة نصيبها من الإرث، فقد كانت نسبته 52.2 وعدد تكراره 12 ويساويه في التكرار والنسبة عنصرين هما تشجيع دخول النساء لمهن جديدة ضمن الثقافة المجتمعية، وتعريف الطلبة بأحكام الشريعة الإسلامية في مجال استقلالية الذمة المالية، وقد أشار أفراد العينة إلى ضرورة تعديل التشريعات الخاصة بالعمل لصالح المرأة بتكرار (4) ونسبة مئوية بلغت 17.4%.

وقد اعتبر أحد أفراد العينة أن تدريب الفتيات للعمل في القطاع الاجتماعي الخيري عنصر من عناصر التمكين، واعتبر آخر أن تدريب الفتيات على العمل باستخدام التقنيات الحديثة جزء من تمكينها الاقتصادي. ويلاحظ إجماع أفراد العينة على جملة من العناصر هي: ترسيخ اتجاهات العدالة و المساواة في فتح فرص العمل أمام الرجل والمرأة، وتعديل الاتجاهات المجتمعية السلبية نحو إعطاء المرأة نصيبها من الإرث، وتدريب الفتيات لامتلاك مهارات لإدارة مشاريع خاصة لتحسين دخل الأسرة. وتعريف الطلبة بأحكام الشريعة الإسلامية في مجال استقلالية الذمة المالية. وكذلك تشجيع دخول النساء لمهن جديدة ضمن الثقافة المجتمعية.

الجدول (5)

التمكين الاقتصادي ورفع الإنتاجية من وجهة نظر أفراد العينة

	العبـــــــارة	التكرار	النسبة المئوية
1	ترسيخ اتجاهات العدالة والمساواة في فتح فرص العمل أمام الرجل والمرأة.	13	%56.5
2	تعريف الطلبة بأحكام الشريعة الإسلامية في مجال استقلالية الذمة المالية للمرأة	12	%56.5
3	تعديل الاتجاهات المجتمعية السلبية نحو إعطاء المرأة نصيبها من الإرث.	12	%52.2
4	التشجيع على احتساب مكافأة بسيطة للنساء اللواتي يعملن في مزارع أسرهن	3	%13.1
5	اقتراح سبل لرفع قدرة المرأة على تحسين دخل الأسرة من خلال أعمال منزلية مساعدة.	2	%8.7
6	تدريب الفتيات لامتلاك مهارات لإدارة مشاريع خاصة لتحسين دخل الأسرة	13	%56.5
7	تدريب الفتيات للعمل في القطاع الاجتماعي الخيري.	1	%4.3
8	تدريب الفتيات على العمل باستخدام التقنيات الحديثة	1	%4.3
9	تعديل التشريعات الخاصة بالعمل لصالح المرأة	4	%17.4
10	تشجيع دخول النساء لمهن جديدة ضمن الثقافة المجتمعية	12	%52.2

ويلاحظ من الجدول (6) أن التمكين في الحقوق والتشريعات قد تعددت عناصره لتبلغ ستة عناصر، وكان التكرار الأعلى للعنصر المرتبط بتنوير المرأة بإرشادها إلى آليات مطالبتها بحقوقها وتعريفها بالإجراءات القانونية التي تضمن حقوقها حيث بلغ (14) ونسبته المئوية 60.9% توعية المرأة بحقوقها في أحوالها الاجتماعية كافة وتبصيرها بالتعديلات التي تطرأ عليها وتكراره (12) ونسبته المئوية 52.2% أما العنصر الذي يشير إلى تطبيق المرأة والرجل بمقتضيات الحقوق التي تكفلها الشريعة الإسلامية فقد بلغ تكراره (13) ونسبته المئوية 56.5 ولم يشر إلى تنمية قدرات المرأة للمطالبة بإجراء تعديلات على التشريعات التي تلحق ظلماً بالمرأة ولا تنص عليها أحكام الشريعة إلا فرد

واحد وبنسبة 4.3% . ونخلص إلى وجود إجماع بين أفراد العينة على ثلاثة من عناصر التمكين في الحقوق و التشريعات، وهي: توعية المرأة بحقوقها في أحوالها الاجتماعية كافة وتبصيرها بالتعديلات التي تطرأ عليها، وتنوير المرأة بإرشادها إلى آليات مطالبتها بحقوقها وتعريفها بالإجراءات التي تضمن حقوقها، وتطبيق الرجل و المرأة لمقتضيات الحقوق التي تكفلها الشريعة الإسلامية.

الجدول (6)

التمكين في الحقوق والتشريعات من وجهة نظر أفراد العينة

	العبـــــارة	التكرار	النسبة المئوية
1	تعريف المرأة بحقوقها وواجباتها كمواطنة	3	%13.1
2	توعية المرأة بحقوقها في أحوالها الاجتماعية كافة: وتبصيرها بالتعديلات التي تطرأ عليها.	12	%52.2
3	تنوير المرأة بإرشادها إلى آليات مطالبتها بحقوقها وتعريفها بالإجراءات القانونية التي تضمن حقوقها	14	%60.9
4	تنمية قدرات المرأة بالمطالبة بإجراء تعديلات على التشريعات التي تلحق ظلماً بالمرأة ولا تتعارض مع أحكام الشريعة الإسلامية	1	%4.3
5	تطبيق المرأة والرجل لمقتضيات الحقوق التي تكفلها الشريعة الإسلامية	13	%56.5
6	ترجمة الحقوق الإنسانية التي اشتملت عليها المواثيق الدولية إلى واقع معيش	3	%13.1

ويشتمل الجدول (7) على عناصر التمكين النفسي/ الوجداني من وجهة نظر أفراد العينة. والتي تظهر أن أكثر العناصر أهمية لدى أفراد العينة هو : توكيد قدرة المرأة على نفع الآخرين وخدمتهم لتحسين ظروف حياتهم إذ بلغ تكراره 14 ونسبته 60.9% أما تخليص المرأة من نظرتها الدونية لذاتها وتعزيز حسها للكفاية الذاتية وتوكيد الذات فقد أشار إليه (13) فرداً من العينة وبنسبة 56.5%، وتلاهما في الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة إزالة المعتقدات حول عدم قدرة المرأة على التفكير المنطقي وميلها للأحكام العاطفية وبتكرار بلغ

(12) ونسبة مئوية (52.2%) أما تنمية احترام وتقدير الآخرين لها في الحياة العامة فقد كان تكرارها (6) ونسبته المئوية 26.1%، في حين اعتبر خمسة أفراد (5) أن التمكين النفسي يقوم على تنمية شعور داخلي بتقوى الله بنسبة 21.7%. ونخلص إلى وجود إجماع بين أفراد العينة على ثلاثة من عناصر التمكين النفسي وهي: توكيد قدرة المرأة على نفع الآخرين وخدمتهم لتحسين ظروف حياتهم، وتخليص المرأة من نظرتها الدونية لذاتها وتعزيز حسها بالكفاية الذاتية و توكيد الذات، وإزالة المعتقدات الخاطئة حول عدم قدرتها على التفكير المنطقي وميلها للأحكام العاطفية .

الجدول (7)

التمكين النفسي /الوجداني للمرأة من وجهة نظر أفراد العينة

	عناصر التمكين	التكرار	النسبة المئوية
1	إزالة المعتقدات الخاطئة حول عدم قدرتها على التفكير المنطقي وميلها للأحكام العاطفية.	12	%52.2
2	تنمية شعورها الداخلي بتقوى الله	5	%21.7
3	تخليصها من نظرتها الدونية لذاتها وتعزيز حسها بالكفاية الذاتية وتوكيد الذات	13	%56.5
4	تنمية احترام وتقدير الآخرين لها في الحياة العامة	6	%26.1
5	تطوير قدراتها على ضبط الذات	1	%4.3
6	توكيد قدرتها على نفع الآخرين وخدمتهم لتحسين ظروف حياتهم	14	%60.9

أما المجال الخامس من مجالات التمكين فقد تركز حول التفاعلات الاجتماعية بين المرأة بوصفها فرداً كامل الأهلية وبين مجتمعها، وما يترتب على هذه التفاعلات من حقوق للمرأة كفرد منتج يؤثر ويتأثر بثقافة مجتمعه. ويظهر الجدول (8) عناصر التمكين الاجتماعي، ويلاحظ أن واحدا وعشرين فرداً من العينة (91.3) أشاروا إلى ترسيخ دعائم الديمقراطية في الحقوق والواجبات، وأن عشرين من أفراد العينة (87%) أشاروا إلى ضرورة مشاركة المرأة في التنمية المجتمعية على صعيد مجتمعها المحلي والوطني، وتلا هذا العنصر في الأهمية: ممارسة المرأة للحقوق التي تقتضيها المواطنة وتكرارها

(19) أي بنسبة 82.6%. ولقد أشار ثلاثة عشر فرداً (13) بنسبة (56.5) إلى أن التمكين الاجتماعي يقتضي إعادة النظر في أدوار المرأة في الأسرة والبيت من خلال المناهج وأشار ثمانية أفراد (34.8%) إلى أن إزالة المعتقدات المجتمعية حول سلبية المرأة واهتمامها بالمظاهر هو أحد عناصر التمكين الاجتماعي .أما اكتساب مهارات التخطيط الجمعي وصنع القرارات المجتمعية فقد ذكرها ستة أفراد 26.1% وقد رأى خمسة أفراد 21.7% أن اشتراك المرأة في ميادين إنتاج المعرفة الإنسانية عنصر من عناصر تمكينها. ونخلص إلى أن ثمة إجماع على أربعة من عناصر التمكين الاجتماعي وهي : ترسيخ دعائم الديمقراطية في الحقوق و الواجبات، ومشاركة المرأة في التنمية المجتمعية على الصعيد المحلي والوطني، وممارسة المرأة للحقوق التي تقتضيها المواطنة، والتمكين من خلال إعادة النظر في أدوارها في الأسرة والبيت .

الجدول (8): التمكين الاجتماعي من وجهة نظر أفراد العينة

العنصر	التكرار	النسبة المئوية
1 ترسيخ دعائم الديمقراطية في الحقوق والواجبات	21	%91.3
2 التمكين من خلال إعادة النظر في أدوارها في الأسرة والبيت	13	%56.5
3 اشتراك المرأة في ميادين إنتاج المعرفة الإنسانية	5	%21.7
4 ممارسة الحقوق التي تقتضيها المواطنة	19	%82.6
5 اكتساب مهارات التخطيط الجمعي وصنع القرارات المجتمعية	6	%26.1
6 مشاركة المرأة في التنمية المجتمعية على الصعيد المحلي والوطني	20	%87
7 إزالة المعتقدات المجتمعية السائدة حول سلبية المرأة واهتمامها بالمظاهر.	8	%34.8

أما المجال السادس للتمكين فقد تعلق بالتمكين السياسي للمرأة، وقد اشتمل على ثلاثة عناصر. كان أكثرها أهمية من وجهة نظر أفراد العينة هو تعريف الفتاة بحقوقها السياسية التي يكفلها لها القانون وبلغ تكراره (12) ونسبته المئوية 52.2% تلاه التمكين من خلال فتح الفرص أمام المرأة للوصول للمناصب السياسية بتكرار (7) وبنسبة مئوية 30.4%. في حين أن مشاركة

المرأة في صنع القرار السياسي تكررت (5) مرات بنسبة 21.7%. (انظر الجدول 9).

ونخلص إلى أن هناك شبه إجماع على عنصر واحد وهو: تعريف الفتاة بحقوقها السياسية التي يكفلها لها القانون .

الجدول (9) : التمكين السياسي من وجهة نظر أفراد العينة

الرقم	العناصـــر	التكرار	النسبة المئوية
1.	فتح الفرص أمام المرأة للوصول للمناصب السياسية	7	%30.4
2.	تعريف الفتاة بحقوقها السياسية التي يكفلها لها القانون	12	%52.2
3.	المشاركة في صنع القرار في كل مستوياته	5	%21.7

أما المجال السابع فقد اشتمل على جملة من المهارات الحياتية التي رأى أفراد العينة أن التمكين يقتضي اكتساب المرأة لها، ويوضحها الجدول رقم (10). ويلاحظ من الجدول أن المجموع الأعلى للتكرار تركز حول استثمار الوقت وتنظيم الذات فقد أشار إليه (13) فرداً وذلك بنسبة 56.5% أما العنصر الذي تلاه من حيث الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة، فهو اكتساب المرأة لمهارة التواصل مع الآخرين وذلك بنسبة 52.2%. وقد رأى ثلاثة أفراد أن الحوار والتفاوض مهارة حياتية ضرورية للمرأة في حين أشار فردان (2) إلى التفكير الناقد باعتباره مهارة لازمة للمرأة. ويلاحظ اتفاق أفراد العينة على عنصرين هما استثمار الوقت وتنظيم الذات، والتواصل مع الآخرين.

الجدول (10): التمكين لمهارات حياتية من وجهة نظر أفراد العينة

الرقم	المهـــارة	التكرار	النسبة المئوية
1.	التواصل مع الآخرين	12	%52.2
2.	الحوار والتفاوض	3	%13.1
3.	استثمار الوقت وتنظيم الذات	13	%56.5
4.	التفكير الناقد	2	%8.7

وقد اشتمل المجال الثامن لتمكين المرأة على ما يتعلق بالصحة والبيئة. وكما يشير الجدول (11) فقد تضمن المجال خمسة عناصر، حيث أشار ثلاثة عشر فرداً (13) إلى ضرورة وعي المرأة المتكامل بمبادئ الصحة العامة كعنصر من عناصر التمكين وبنسبة بلغت 56.5%، يليه في الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة، الوعي المتكامل في مجالات الإرشاد الأسري (الحمل والإنجاب)، حيث ذكره (12) من أفراد العينة بنسبة مئوية 52.2%، أما اكتساب مهارات حماية موارد البيئة فقد جاء ترتيبه الثالث بتكرار بلغ (8) وبنسبة مئوية 34.8% وقد أشار ستة (6) أفراد إلى الإلمام بأساسيات التمريض ورعاية المرأة بنسبة مئوية 26.1%. في حين أشار (5) أفراد إلى معرفة المرأة بطبيعة ووظائف أعضاء الجسم. ويلاحظ أن ثمة شبه إجماع بين أفراد العينة على عنصرين من عناصر التمكين الصحي هما: وعي المرأة بمبادئ الصحة العامة، والوعي المتكامل في مجالات الإرشاد الأسري (الحمل والإنجاب).

الجدول (11): التمكين الصحي /البيئي من وجهة نظر أفراد العينة

الرقم	العبـــــارة	التكرار	النسبة المئوية
.1	معرفة المرأة بطبيعة ووظائف أعضاء الجسم	5	%21.7
.2	وعي المرأة بمبادئ الصحة العامة	13	%56.5
.3	الإلمام بأساسيات التمريض ورعاية المرضى	6	%26.1
.4	الوعي المتكامل في مجالات الإرشاد الأسري الحمل والإنجاب	12	%52.2
.5	اكتساب مهارات حماية موارد البيئة وتنميتها	8	%34.8

وتعلق المجال الأخير لتمكين المرأة بسياسات طويلة المدى أمكن تصنيفها في ثلاثة عناصر، إذ أشار ستة أفراد من العينة (26.1%) إلى ضرورة إزالة جميع أنواع التمييز بين الجنسين في خطط وبرامج التعليم والعمل المستقبلية وأشار أربعة أفراد (4) أي 17.4% إلى دمج النوع الاجتماعي في رسم السياسيات والقرارات أما العنصر الأخير ضمن هذا المجال فهو توحيد جهود الجهات التي تسعى لتمكين المرأة لإيجاد خطط طويلة المدى لتأهيل المرأة وقد ذكره فردان (2) 8.7%. ويلاحظ عدم وجود إجماع بين أفراد العينة على عناصر هذا المجال.

جدول (12): التمكين النسوي من خلال سياسات طويلة المدى من وجهة نظر أفراد العينة

الرقم	العنصـــــــر	التكرار	النسبة المئوية
.1	إزالة جميع أنواع التمييز بين الجنسين في خطط وبرامج التعليم والعمل المستقبلية	6	%26.1
.2	دمج النوع الاجتماعي في رسم السياسات والقرارات	4	%17.4
.3	توحيد جهود الجهات التي تسعى لتمكين المرأة لإيجاد خطط طويلة المدى لتأهيل المرأة.	2	%8.7

وحيث أن السؤال الثاني في أداة هذه الدراسة هو: لماذا تنادي/ين بتمكين المرأة؟ فقد طلب إلى أفراد العينة تقديم مبررات حول اعتقادهم بحاجة المرأة الأردنية للتمكين، ولدى تحليل استجابات أفراد العينة لوحظ أن المبررات تعلقت بجملة من المجالات التي أمكن ترتيبها حسب التكرار الأعلى على النحو الآتي:

1- مبررات تتعلق بأبعاد تنموية
2- مبررات تتعلق بالتشريعات والقوانين
3- مبررات تتعلق بالمرأة نفسها.
4- مبررات تتعلق بواقع المجتمع الأردني.
5- مبررات دينية
6- مبررات تتعلق بالحياة المدنية والمواطنة.
7- مبررات تتعلق بالوضع الراهن عالمياً.
8- مبررات فلسفية.
9- مبررات تتعلق بالحركات النسوية.

وبالنظر إلى الجدول (13) نتبين أن المبرر ذا التكرار الأعلى ضمن ما يتعلق بالأبعاد التنموية وهو الذي يعبر من خلاله ثمانية أفراد من العينة عن وجود تمييز ضد المرأة في الأبعاد الثقافية والاقتصادية والسياسية وبلغت النسبة

المئوية لهذا العنصر 34.8%. في حين كان العنصر الأقل تكراراً هو تدني نسبة الإناث في القوى العاملة الأردنية حيث بلغ التكرار (4) والنسبة المئوية 17.4% ويلاحظ عدم وجود إجماع لدى أفراد العينة على عناصر هذا المجال .

الجدول (13): المجال الأول: مبررات تتعلق بأبعاد تنموية

الرقم	العنصر	التكرار	النسبة المئوية
.1	ضعف مشاركة المرأة في مؤسسات المجتمع المدني	5	%21.7
.2	وجود تمييز ضد المرأة في الأبعاد الثقافية والاقتصادية والسياسية.	8	%34.8
.3	التمكين يحسن إنتاجية المرأة دون الحاجة للغير	6	%26.1
.4	تدني نسبة الإناث في القوى العاملة الأردنية	4	%17.4
.5	ارتفاع نسبة الأمية بين النساء	7	%30.4
.6	كون تمكين المرأة المعرفي لا يترجم فعلياً في المجالات الحياتية الأخرى	6	%26.1

أما المجال الثاني للمبررات فقد أشتمل على ما يتعلق بالتشريعات والقوانين كما يوضح الجدول (14)، وقد جاء تكرار المبرر الذي يشير إلى أن الرجل والمرأة متساويان أصلاً في الدستور وكذلك تكرار المبرر الذي يشير إلى عدم وجود آليات لتنفيذ التشريعات المحلية والاتفاقات الدولية بخصوص المرأة متساويان (7) لكل منهما وبنسبة 30.4%. إلا أن أفراد العينة لم يجمعوا على عناصر هذا المجال .

الجدول (14): المجال الثاني: مبررات تتعلق بالتشريعات والقوانين

الرقم	المبـــرر	التكرار	النسبة المئوية
.1	لتحقيق الالتزام بالدستورية في سن التشريعات دون تغييب السلطة التشريعية	2	%8.7
.2	لأن الرجل والمرأة متساويان أصلاً في الدستور	7	%30.4
.3	لأن قوة التحديث في التشريعات لم تحدث نتائجها على واقع المرأة	2	%8.7
.4	لعدم وجود آليات لتنفيذ التشريعات المحلية والاتفاقيات الدولية التي في صالح المرأة	6	%26.1

وقد جاء ترتيب المبررات لتمكين المرأة التي تتعلق بالمرأة نفسها الثالث من حيث الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة، إذ ذكر خمسة أفراد أن الحاجة لتمكين المرأة ترتبط بكونها لا تستطيع الدفاع عن نفسها أمام إيذاء الرجل وذلك بتكرار بلغ (5) ونسبة 21.7%، في حين كان التكرار الأقل للمبرر بأن المرأة لا تمتلك القدرة على الكفاية الذاتية وكان تكراراً واحداً ونسبته 4.3% كما في الجدول (15). ويلاحظ أن أفراد العينة لم يجمعوا على عناصر هذا المجال .

الجدول (15): المجال الثالث: المبررات المتعلقة بالمرأة نفسها من وجهة نظر أفراد العينة

الرقم	المبـــرر	التكرار	النسبة المئوية
.1	المرأة لا تمتلك القدرة على الكفاية الذاتية	1	%4.3
.2	بعض النساء لديهن طاقات ومهارات وإبداعات	4	%17.4
.3	للمرأة أدوار هامة على كل المستويات	4	%17.4
.4	هناك نسبة من النساء لا يمتلكن الوعي الصحي حول القضايا الأسرية	3	%13.1
.5	المرأة لا تستطيع الدفاع عن نفسها أمام إيذاء الرجل	5	%21.7

أما حينما ارتبطت المبررات لتمكين المرأة بواقع المجتمع الأردني ضمن

المجال الرابع فقد انحصرت ضمن ثلاث وجهات نظر، وكان التكرار الأعلى فيها لسطوة العادات والتقاليد المجتمعية حيث أشار إليها عشرون من أفراد العينة أي بنسبة 87%، في حين كان التكرار الأقل (3) للمبرر الذي يشير إلى عدم وجود خيارات مفتوحة لدى المرأة في الريف والبادية والمخيمات والمدينة، ونسبة هذا التبرير 13.1%، أما التبرير الثالث فقد ارتبط بكون ضعفها معيقاً لتقدم المجتمع وكان عدد التكرار (7) ونسبته 30.4% كما يظهر في الجدول (16). ويتضح من الجدول أن هناك إجماع شبه كامل بين أفراد العينة على العنصر المتعلق بسطوة العادات والتقاليد المجتمعية .

الجدول رقم (16): المجال الرابع: المبررات المتعلقة بواقع المجتمع الأردني

الرقم	المبـــرر	التكرار	النسبة المئوية
.1	سطوة العادات والتقاليد المجتمعية	20	%87
.2	ضعف المرأة معيق لتقديم المجتمع	7	%30.4
.3	لا يوجد لدى المرأة في الريف ولا البادية ولا المخيمات ولا حتى في المدينة خيارات مفتوحة	3	%13.1

أما المبررات الدينية لتمكين المرأة فقد شكلت المجال الخامس ضمن مبررات التمكين وقد جاء أكثر المبررات أهمية، من وجهة نظر أفراد العينة المبرر المتعلق بأن تصبح قادرة على التمييز بين الموروث من الأعراف والتقاليد وأحكام الشريعة الإسلامية بتكرار (14) ونسبة مئوية بلغت 60.9% تلاه في الأهمية العنصر المتعلق بتوعية المرأة بالحقوق التي منحها إياها الله سبحانه وتعالى بتكرار (7) مرات وبنسبة مئوية 30.7%. ويلاحظ إجماع أفراد العينة على أحد عناصر هذا المجال .

الجدول (17): المجال الخامس: المبررات الدينية

الرقم	المبـــرر	التكرار	النسبة المئوية
.1	تعريف المرأة بواجباتها التي تترتب عليها كمسلمة ضمن أدوارها الاجتماعية كافة	4	%17.4
.2	توعيتها بالحقوق التي منحها إياها الله سبحانه وتعالى	7	%30.4
.3	كي تصبح قادرة على التميز بين الموروث من الأعراف والتقاليد وأحكام الشريعة الإسلامية	14	%60.9
.4	نشر الوعي الديني حول مكانة المرأة في الإسلام لدى أولياء الأمور وصناع القرار	3	%13.1

وقد مثلت المبررات المتعلقة بالحياة المدنية والمواطنة المجال السادس من حيث ترتيبها واشتملت على جملة من العناصر ويلاحظ من الجدول (18)، أن تكرار العناصر في هذا المجال تراوح بين 1-4، أي بنسبة 4.3% -17.4% وقد كان التكرار الأكثر للمبرر الذي يتعلق بحاجة المرأة للتمكين لأنها كمواطنة لا يسمح لها بالمشاركة في صنع القرارات على مستوى الوطن أو حتى تلك القرارات التي قد تخص منطقة سكنها أو الحي الذي تقطنه، وبلغت النسبة لهذا المبرر 17.4% في حين كان التكرار الأقل للمبرر الذي يتعلق بعدم وجود إرشاد نفسي للمواطنات المسنات أو المراهقات حيث بلغت نسبته المئوية 4.3% ويلاحظ عدم وجود اتفاق بين أفراد العينة على عناصر هذا المجال.

الجدول (18): المجال السادس: المبررات المتعلقة بالحياة المدنية والمواطنة

الرقم	المبـــرر	التكرار	النسبة المئوية
.1	دور المرأة المواطنة ثقافياً غير مؤثر	3	%13.1
.2	لا يسمح للمرأة بالمشاركة كمواطنة في صنع القرارات على المستوى المحلي-منطقة السكن-	4	%17.4
.3	لا يوجد إرشاد نفسي للمواطنات المسنات أو المراهقات	1	%4.3

أما المجال السابع فقد اشتمل على مبررات تتعلق بالوضع الراهن عالمياً كما في الجدول (19)، حيث ذكر خمسة أفراد (5) من العينة أنه في زمن العولمة حتى المرأة الممكنة تكون دائماً بحاجة إلى تمكين إضافي. وبلغت النسبة المئوية لهذا المبرر 21.7% وأضاف ثلاثة أفراد من العينة بُعد الحاجة للتغيير لأننا جزء من العالم الذي يتغير بسرعة، وبلغت النسبة المئوية لهذا المبرر 13.1% وقد سوغ ثلاثة أفراد من العينة الحاجة لتمكين المرأة لأن قوة وسيطرة الإعلام والفضائيات تؤثر في عقول الناس، في حين رأى أحد الأفراد أن قضية المرأة في هذا القرن مؤشر على رقي المجتمع أو عدمه.

وقد تراوح التكرار لمبررات هذا المجال بين(1) و(5) بنسبة مئوية تراوحت بين 4.43% و21.7% كما يتضح في الجدول (19)، الذي يبين عدم وجود إجماع بين أفراد العينة على عناصر هذا المجال .

الجدول (19): المجال السابع: المبررات المتعلقة بالوضع الراهن عالمياً

الرقم	المبــــرر	التكرار	النسبة المئوية
.1	الحاجة للتغيير لأننا جزء من العالم الذي يتغير بسرعة	3	%13.1
.2	قوة وسيطرة الإعلام والفضائيات التي تؤثر في عقول الناس	2	%8.7
.3	لأنه في زمن العولمة حتى المرأة الممكنة بحاجة لتمكين إضافي	5	%21.7
.4	لأن قضية المرأة في هذا القرن مؤشر على رقي المجتمع أو عدمه	1	%4.3

وقد تضمنت استجابات بعض أفراد العينة مبررات فلسفية شكلت المجال الثامن الذي اشتمل على مبررات حول عدم وجود رؤية واضحة لأدوار المرأة، وعلى أن العملية التربوية لا تمتلك فلسفة واضحة بل تعيد إنتاج نفسها، وقد كان التكرار للمبرر الأول (4) ونسبته المئوية 17.4%، في حين وصل التكرار للمبرر الثاني(3) وبلغت النسبة المئوية 13.1%.

أما المجال التاسع والأخير فقد اشتمل على مبررات تتعلق بالحركات النسوية العربية، حيث كان المبرر الأول هو عدم وجود حركة نسوية عربية

موحدة الأهداف، وكذلك إن المرأة العربية لم تثقفها الحركات النسوية سياسياً، وكان التكرار (2) لكل منهما، وبلغت النسبة المئوية لكل منهما 8.7%. إلا أن أفراد العينة لم يصلوا إلى إجماع حول عناصر هذا المجال.

وحين طلب إلى أفراد العينة من خلال السؤال الخامس أن يقترحوا آليات لتطبيق مفهوم التمكين الذي كونوه وفقاً لخبراتهم، فقد أجمع ثمانية عشر فرداً على ضرورة إعادة النظر في المناهج وإعادة تقييم أهداف التعليم وكانت نسبة اقتراح هذه الآلية 78.3%، أما الآلية الثانية من حيث التكرار الأكثر فهي تشكيل لجان لإعادة النظر في القوانين والتشريعات، حيث اقترح ذلك خمسة عشر فرداً (15) وبنسبة 65.2%. أما عقد ورشات وندوات لتدريب المرأة لتمكينها ضمن ما طرح في السؤالين الثالث و الرابع فقد كان عدد تكراراتها (14) أي بنسبة 60.9%. في حين أكد (12) فرداً من العينة (52.2%) أهمية الشروع بحملة وطنية لتغيير السياسات العامة ضد المرأة، وكذلك اقترح (12) فرداً من العينة إيجاد إستراتيجية وطنية لخلق رؤى تنبثق عنها مؤسسات مجتمعية متنورة بنسبة 52.2%. ويلاحظ إجماع أفراد العينة على خمس آليات لتطبيق التمكين من وجهة نظر أفراد العينة، وهي الآليات المذكورة آنفاً.

أما تفعيل دور منظمات المجتمع المدني فقد كان تكرارها (10) ونسبتها 43.5%. وكان لتوظيف الإعلام لتحسين صورة المرأة، وإيجاد حوار وطني للإعداد للتغيير نفس العدد من التكرار (6) لكل منهما وبنسبة 26.1%. وكذلك فقد تساوى عدد أفراد العينة الذين يرون ضرورة إنشاء مراكز إرشاد ووعظ مع أولئك الذين يؤكدون أهمية تفعيل أدوار المنظمات الدولية حيث كان التكرار لكل من هاتين الآليتين (5) والنسبة المئوية 21.7% كما يبين الجدول (20).

ويلاحظ إجماع أفراد العينة على خمس آليات لتطبيق التمكين من وجهة نظر أفراد العينة، وهي الآليات المذكورة آنفاً.

الجدول (20): آليات تطبيق التمكين من وجهة نظر أفراد العينة

الرقم	الآليـــــة	التكرار	النسبة المئوية
.1	إعادة النظر في المناهج	18	%78.3
.2	تفعيل أدوار منظمات المجتمع المدني	10	%43.5
.3	عقد ورشات تدريبية للتمكين	14	%60.9
.4	حملة وطنية لتغيير السياسات	12	%52.2
.5	توظيف الإعلام	6	%26.1
.6	بحوث ودراسات حول الواقع	4	%17.4
.7	أنشطة منظمات دولية	5	%21.7
.8	لجان لإعادة النظر بالقوانين	15	%65.2
.9	مجموعات ضغط	1	%4.3
.10	إستراتيجية وطنية لإيجاد مؤسسات (وطنية للتمكين)	12	%52.2
.11	حوار وطني	6	%26.1
.12	مراكز إرشاد	5	%21.7

وكان السؤال السادس في المقابلة شبه المقننة حول معيقات تمكين المرأة الأردنية، حيث تأمل الأشخاص المقابلون في واقع المجتمع الأردني وتوصلوا إلى جملة من المعيقات التي تحول دون تمكين المرأة، وقد أمكن ترتيبها من حيث أهميتها من وجهة نظرهم على النحو الآتي:

1- معيقات تتعلق بالموروث الثقافي والمعتقدات الاجتماعية السائدة .

2- معيقات تتعلق بواقع المرأة الأردنية .

3- معيقات تتعلق بالمنهاج المدرسي.

4- معيقات تتعلق بلجان واتحادات المرأة.

5- معيقات تتعلق بسن وتطبيقات التشريعات والقوانين.

6- معيقات تتعلق بدور الإعلام .

7- معيقات تتعلق بالواقع الاقتصادي.

8- معيقات تتعلق بواقع الرجل في المجتمع الأردني.
9- معيقات تتعلق بالسياسات العامة.
10- معيقات تتعلق بالظروف العامة .
11- معيقات تتعلق بالبحوث والدراسات.
12- معيقات تتعلق بسوء فهم الأحكام الشرعية.

ومن ملاحظة الجدول رقم (21) يتضح أن الموروث الثقافي والمعتقدات السائدة كان المعيق الأعلى تكراراً، وبذا يشكل من وجهة نظر أفراد العينة المعيق الأقوى أثراً، واندرج تحته عناصر مثل: العادات والتقاليد والأعراف التي تحدد أدوار المرأة، والنظرة الدونية للمرأة التي تسود بين أفراد المجتمع، وسطوة العشيرة والطاعة العمياء لها وقد تراوح تكرار عناصر هذا المعيق بين (6-19) وبنسبة 26.1% - 82.6%. ويلاحظ إجماع أفراد العينة على عنصر واحد هو العادات و التقاليد التي تحدد أدوار المرأة.

أما المعيق الثاني من حيث قوة التأثير من منظور الأفراد الذين تمت مقابلتهم فهو واقع المرأة الأردنية، وتعددت عناصره لتشمل جهل المرأة بالحقوق الممنوحة لها وسلبيتها وتعودها مفردات واقعها، ونظرتها الدونية لذاتها، وقصور وتخاذل المجتمع النسوي، وقد ذكر أحد أفراد العينة أن النساء لا يثبتن موجودية عندما يتسلمن منصباً، في حين ذكر آخر أن بعض النساء يعتبرن أن دورهن في الحياة هو الإنجاب. ولقد تراوح تكرار هذا المعيق بين (1) و(12) وتراوحت النسبة بين 4.3% و52.2% كما يتضح في الجدول (21). ويلاحظ أن هناك شبه إجماع بين أفراد العينة على أن المرأة تجهل الحقوق الممنوحة لها.

أما المعيق الثالث لتمكين المرأة من وجهة نظر أفراد العينة فهو: المنهاج المدرسي، حيث أشار ستة أفراد إلى أن المنهاج لا ينبثق عن رؤية واضحة حول أدوار المرأة، وأن أهدافه لا تشتمل على ما يعزز الأدوار الجديدة للمرأة وأنه قد أعاد إنتاج السياسة التربوية على مدى عقدين، وأنه لا يواكب وتيرة التغير، وأنه يكرس الأدوار الاجتماعية النمطية للمرأة وأن ممارسات المعلمين

تكرس اللامساواة. وقد تراوح تكرار عناصر هذا المعيق بين (2) و(10) بنسبة تراوحت بين 8.7% و 43.5%. وعلى الرغم من إشارة أفراد العينة إلى أن المنهاج معيق لتمكين المرأة الأردنية، إلا أنهم لم يجمعوا على العناصر التي يشتمل عليها هذا المعيق .

أما المعيق الرابع من حيث قوة تأثيره فهو منظمات ولجان واتحادات المرأة (المنظمات الحكومية والأهلية والدولية)، حيث رأى أفراد العينة انعدام التنسيق بينها وتضارب مصالحها وعدم وجود تمويل كاف لها، وعدم جدية محاولاتها لتحسين أوضاع المرأة، واهتمام تلك المنظمات بقضايا شكلية، وعدم وجود سياسة ثابتة تنطلق منها وتراوحت تكراراتها (3-7) وتراوحت نسبتها 13.1% - 30.4%. ويلاحظ عدم إجماع أفراد العينة على عناصر هذا المعيق .

أما المعيق الخامس فهو القوانين والتشريعات التي اعتقد بعض أفراد العينة أن الرجل هو الذي وضعها من وجهة نظره لتخدم مصلحته، وأنها لا تساوي بين الرجل والمرأة في الحقوق، وأن آليات سنها وإقرارها مجحفة بالمرأة، وأن تعديلاتها لا تتضمن آليات ملزمة تضمن تطبيقها، وقد جاء التكرار الأكثر للفقرة التي تشير إلى أن قوانين العمل لا تساوي بين المرأة والرجل في الحقوق حيث كانت تكرارها (9) ونسبتها المئوية 39.1%، في حين كانت أدناها تشير إلى أن تعديلات القوانين لا تتضمن آليات ملزمة تضمن تطبيقها وبلغ عدد تكرارها (3) ونسبتها المئوية 13.1%. ويتبين من الجدول (21) عدم إجماع أفراد العينة على عناصر هذا المعيق .

وكان المعيق السادس لتمكين المرأة من منظور أفراد العينة هو: دور الإعلام، إذ أشار الأفراد إلى التعامل مع قضايا المرأة كشعارات دون وجود سياسة إعلامية متبصرة، وكذلك إعادة إنتاج صورة المرأة كمادة ترويحية من خلال وسائل الإعلام المتعددة، ثم قصور الإعلام في تشكيل رؤية مستقبلية حول أدوار المرأة، ولقد تراوح التكرار ضمن هذه العناصر (3) و (6) وتراوحت النسبة المئوية بين (13.1%) و(26.1%) ولم يجمع أفراد العينة على عناصر هذا المعيق .

أما الواقع الاقتصادي فقد كان ترتيبه السابع ضمن المعيقات الأخرى، واندرج تحته جملة معيقات أشار إليها الأفراد وهي: أن المرأة ضحية للبطالة والفقر، وأنها تعتبر عمالة رخيصة، وأن ظروف عملها مثبطة من حيث طول ساعات العمل وبعد مكان العمل، وأن الفرص الاقتصادية التي تمنح لكلا الجنسين غير متكافئة، وقد تراوح التكرار لهذا المعيق بين (2) و(5)، وتراوحت النسبة المئوية بين (21.7%) و(8.7%) . ويلاحظ عدم إجماع أفراد العينة على عناصر هذا المعيق.

أما المعيق الثامن فيتعلق بالرجل حيث أشار الأفراد إلى الهيمنة الذكورية في تقرير مصير المرأة في مواقعها كافة، وإلى هيمنة النظام الأبوي، الزوج المتسلط الذي يمارس الإيذاء الجسدي، والزوج المستمتع بحقوقه وجهل الرجل بحقوقه وواجباته. وقد تراوح التكرار لهذا المعيق (1-6) حيث كان للتسلط الذكوري في تقرير مصير المرأة التكرار الأعلى، فقد تراوحت النسبة المئوية 26.1% - 4.3%. ولم يجمع أفراد العينة على عناصر هذا المعيق.

أما المعيق التاسع فيتعلق بالسياسات العامة من حيث: عدم وجود إستراتيجية وطنية بعيدة المدى لتحسين أوضاع المرأة، وسياسات إعادة الهيكلة والخصخصة وقد بلغ التكرار (7) سبعة للأول وأربعة للثاني (4) والنسبة المئوية 30.4% للأول و13.4% للثاني. ولم يجمع أفراد العينة على عناصر هذا المعيق.

ويتعلق المعيق العاشر بالظروف العامة في المنطقة، واشتمل على ثلاثة عناصر هي انعدام الاستقرار في المنطقة، ومعاناة المرأة بسبب الحروب، والأوضاع الاقتصادية العامة وما ينبثق عنها من آليات اختيار الأفراد لمواقع الخدمة العامة ويتراوح تكرارها بين(3) و(4) والنسبة المئوية من 13.1%-17.4%. كما أشار أفراد العينة إلى ندرة البحوث والدراسات الأصيلة حول قضايا المرأة، ومحدودية أهداف البحث في هذا المجال، وعدم وجود مراكز بحث متخصصة في قضايا المرأة . ويلاحظ أنه لم يكن إجماع بين أفراد العينة على عناصر هذا المعيق.

وتعلق المعيق الأخير بسوء فهم بعض الأفراد للشريعة الإسلامية وهو

يندرج تحت ما أسماه أفراد العينة بإساءة فهم بعض الأحكام الشرعية، واختلاط بعض الأعراف والمعتقدات الاجتماعية بالأحكام الشرعية مثل تنازل البنات عن الإرث بدعوى إرضاء الوالدين، وقد كان التكرار (5) للأول (2) للثاني وبلغت النسبة المئوية للأول 21.7% وللثاني 8.7%. وكما في المعيقات السابقة لم يكن هناك إجماع على عناصر هذا المعيق.

الجدول (21): معيقات تمكين المرأة الأردنية

1- الموروث الثقافي والمعتقدات السائدة

الرقم	المعيق	التكرار	النسبة المئوية
1.	العادات والتقاليد والأعراف التي تحدد أدوار المرأة	19	%82.6
2.	النظرة الدونية السائدة بين أفراد المجتمع للمرأة	4	%17.4
3.	سطوة العشيرة والطاعة العمياء لها	6	%26.1

واقع المرأة الأردنية

الرقم	المعيق	التكرار	النسبة المئوية
1.	جهل المرأة الأردنية بالحقوق الممنوحة لها	12	%52.2
2.	نظرة المرأة الدونية لذاتها	4	%17.4
3.	سلبية المرأة وتعودها مفردات واقعها	4	%17.4
4.	قصور وتخاذل المجتمع النسوي	2	%8.7
5.	بعض النساء لا يثبتن موجودية عندما يتسلمن منصباً	1	%4.3
6.	بعض النساء يعتبرن أن دورهن في الحياة هو الإنجاب	1	%4.3
7.	عدم وجود رؤية واضحة للمرأة حول واقعها ومستقبلها	3	%13.1

2- المنهاج المدرسي

المعيق	التكرار	النسبة المئوية
عدم وجود فلسفة واضحة في المنهاج المدرسي حول أدوار المرأة.	6	%26.1
إعادة إنتاج السياسة التربوية على مدى عقدين وعدم مواكبة وتيرة التغير.	2	%8.7
عدم اشتمال أهداف المنهاج على ما يعزز الأدوار الجديدة للمرأة.	10	%43.5
تكريس محتوى المنهاج للأدوار النمطية للمرأة.	5	%21.7
ممارسات المعلمين/ المعلمات تكرس اللامساواة	3	%13.1

3- لجان واتحادات المرأة الحكومية والأهلية والدولية

المعيق	التكرار	النسبة المئوية
انعدام التنسيق بين المنظمات الحكومية والأهلية والدولية	7	%30.4
تضارب المصالح بين هذه المنظمات	5	%21.7
عدم وجود تمويل كافٍ لها	4	%17.4
عدم جدية محاولاتها لتحسين أوضاع المرأة	3	%13.1
عدم وجود سياسة ثابتة لهذه المنظمات	3	%13.1

4- سن وتطبيق التشريعات والقوانين

المعيق	التكرار	النسبة المئوية
القوانين وضعها رجل من وجهة نظره لتخدم مصلحته	4	%17.4
قوانين العمل لا تساوي بين الرجل والمرأة في حقوق التقاعد والضمان.	9	%39.1
آليات سن القوانين وإقرارها مجحفة	5	%21.7
تعديلات القوانين لا تتضمن آليات ملزمة تضمن تطبيقها	3	%13.1

5- دور الإعلام

المعيق	التكرار	النسبة المئوية
التعامل مع قضايا المرأة كشعارات دون وجود سياسة متبصرة وثابتة	6	%26.1
إعادة إنتاج صورة المرأة كمادة ترويحية	7	%30.4
قصور الإعلام في تشكيل رؤية مسقبلية حول أدوار المرأة	3	%13.1

6- الواقع الاقتصادي

المعيق	التكرار	النسبة المئوية
المرأة ضحية للبطالة والفقر	5	%21.7
المرأة تعتبر عمالة رخيصة	1	%8.7
طول ساعات العمل	2	%8.7
بعد مكان العمل بالنسبة لسكن المرأة	4	%17.4
فرص العمل الممنوحة لكلا الجنسين غير متكافئة	4	%17.4

7- واقع الرجل في المجتمع الأردني

المعيق	التكرار	النسبة المئوية
الهيمنة الذكورية في تقرير مصير المرأة	6	%26.1
التسلط وإيقاع العنف والإيذاء الجسدي بالمرأة	4	%17.4
استمتاع الرجل بحقوقه وعدم استعداده للتنازل عنها	1	%4.3
جهل الرجل بحقوقه وواجباته.	3	%13.1

8- السياسات العامة

المعيق	التكرار	النسبة المئوية
عدم وجود إستراتيجية وطنية بعيدة المدى لتحسين أوضاع المرأة	7	%30.4
سياسات إعادة الهيكلة والخصخصة	4	%17.4

9- الظروف العامة

المعيق	التكرار	النسبة المئوية
انعدام الاستقرار في المنطقة	3	%13.1
معاناة المرأة بسبب الحروب	3	%13.1
الظروف الاقتصادية السائدة عالمياً ومحلياً	4	%17.4

10- قلة البحوث والدراسات

المعيق	التكرار	النسبة المئوية
ندرة البحث الأكاديمي الأصيل حول قضايا المرأة	4	%17.4
محدودية أهداف البحث في قضايا المرأة	2	%8.7
عدم وجود مراكز بحث متخصصة في قضايا المرأة	2	%8.7

11- سوء فهم الأحكام الشرعية

المعيق	التكرار	النسبة المئوية
إساءة فهم بعض الأحكام الشرعية	2	%8.7
اختلاط بعض الأعراف والمعتقدات الاجتماعية بالأحكام الشرعية.	5	%8.7

أما السؤال السابع من أسئلة هذه المقابلة فكان حول الميسرات التي تسهل تطبيق مفهوم التمكين، وقد أورد أفراد العينة تسعة مجالات تنضوي تحتها تلك الميسرات، ويمكن ترتيبها من حيث أهميتها لدى المقابلين كما يظهر في الجدول (22) على النحو الآتي:

1- ميسرات تتعلق بالمرأة نفسها.

2- ميسرات تتعلق بأحكام الشريعة الإسلامية.

3- ميسرات تتعلق بوعي الدولة والإدارة السياسية العليا.

4- ميسرات تتعلق بوجود منظمات العمل النسوي الحكومية والأهلية.

5- ميسرات تتعلق بالشروع بتعديل القوانين والتشريعات غير المنصفة للمرأة.

6- بدء الوعي المجتمعي لقضايا المرأة.

7- البدء ببحوث أكاديمية لاستقصاء واقع المرأة .
8- انضمام المرأة لتنظيمات حزبية.
9- وجود برنامج لدراسات المرأة في إحدى الجامعات الأردنية.

وفيما يتعلق بالمجال الأول من الميسرات التي تسهل تمكين المرأة الأردنية، فقد أشار أفراد العينة إلى ارتفاع المستوى التعليمي للمرأة الأردنية، وانخفاض نسبة الأمية لدى النساء الأردنيات، ووعيها وإرادتها للتغيير، ووجود نساء أردنيات كفؤات وواثقات من أنفسهن، إضافة إلى مشاركة المرأة الفاعلة في العمل الاجتماعي التطوعي، جميعها ميسرات تسهم في تدعيم أسس تمكين النساء الأردنيات، وقد بلغ التكرار (14) ونسبته 60.9% مما يجعله الميسر الأكثر أهمية من وجهة نظر أفراد العينة.

أما الميسر الثاني من حيث الأهمية فهو الأحكام الشرعية في الشريعة الإسلامية التي - كما يرى أفراد العينة- تنصف المرأة وتقوم على العدالة بين الجنسين، وكذلك أشار بعضهم إلى وجود الفهم الديني المتسامح في المجتمع الأردني (حيث يرون عدم وجود مذاهب فكرية متشددة قد تسيطر على أذهان الأفراد) وبلغ التكرار لهذا الميسر (13) ونسبته المئوية 56.5%.

وقد أشار بعض أفراد من العينة إلى أهمية الوعي على مستوى الدولة والإدارة السياسية العليا والقيادات المجتمعية لضرورة تمكين المرأة، وعدد هؤلاء الأفراد (13) والنسبة المئوية لهذا الميسر 56.5%، ولقد تساوى في الأهمية لدى أفراد العينة عاملان ميسران هما وجود منظمات العمل النسوي الحكومية والأهلية، والشروع بتعديل القوانين والتشريعات غير المنصفة للمرأة إذ كان تكرار كل منهما (12) والنسبة المئوية 52.2%، في حين اعتقد ثلاثة أفراد أن بدء الوعي المجتمعي لقضايا المرأة ميسر لتمكين المرأة.

وقد أشار فردان (2) من الأفراد الذين تمت مقابلتهم إلى أن البدء ببحوث أكاديمية لاستقصاء واقع المرأة سيقود إلى تمكين المرأة.

أما العنصران الأقل أهمية من وجهة نظر أفراد العينة فهما: انضمام المرأة لتنظيمات حزبية، ووجود برنامج لدراسات المرأة في إحدى الجامعات

الأردنية، بتكرار واحد لكل منهما، ونسبة مئوية 4.3%. ويستنتج مما سبق أن أفراد العينة قد أجمعوا على خمس ميسرات هي: ما يتعلق بالمرأة، وأحكام الشريعة الإسلامية، ووعي الإرادة العليا و القيادات المجتمعية لضرورة تمكين المرأة، ووجود منظمات العمل النسوي الحكومية والأهلية، والشروع بتعديل القوانين والتشريعات غير المنصفة للمرأة.

جدول (22): الميسرات التي تسهل تمكين المرأة الأردنية

العنصــــر	التكرار	النسبة المئوية
• **المرأة :** - ارتفاع المستوى التعليمي للمرأة وانخفاض نسبة الأمية. - وعي المرأة الأردنية وإرادتها للتغيير. - وجود نساء أردنيات كفؤات وواثقات من أنفسهن. - مشاركة المرأة في مجال العمل التطوعي	14	%60.9
• **أحكام الشريعة الإسلامية :** - الأحكام الشرعية تنصف المرأة وتقوم على العدالة بين الجنسين. - وجود الفهم الديني المتسامح في المجتمع الأردني.	13	%65.5
• وعي الإرادة السياسية العليا والقيادات المجتمعية لضرورة تمكين المرأة.	13	%65.5
• وجود منظمات العمل النسوي الحكومية والأهلية	12	%52.2
• الشروع بتعديل القوانين والتشريعات غير المنصفة للمرأة	12	%52.2
• بدء الوعي المجتمعي لقضايا المرأة	3	%13.1
• البدء ببحوث أكاديمية لاستقصاء واقع المرأة	2	%8.7
• انضمام المرأة لتنظيمات حزبية	1	%4.3
• وجود برامج لدراسات المرأة في إحدى الجامعات الأردنية	1	%4.3

أما السؤال الثامن فقد كان حول معتقدات أفراد العينة حول دور المنهاج المدرسي في تشكيل وعي الأفراد بذواتهم وأدوارهم المجتمعية. ويلاحظ من الجدول (23) أن تسعة عشر فرداً اعتقدوا بأن للمنهاج دوراً رئيساً في تشكيل الوعي لدى الأفراد، وهذا يشكل نسبة مئوية هي 82.6% من أفراد العينة. في حين أجاب ثلاثة أفراد بأن للمنهاج المدرسي دوراً ولكنه ليس الدور الرئيس بل هو دور مكمل (ثانوي) وبلغت النسبة المئوية لمن يعتقدون بوجهة النظر هذه

13.1% . ولم ينف أي من الأفــراد دور المنهـــاج في تشكيل وعي الأفــراد بذواتهم وأدوارهم المجتمعية.

جدول (23): دور المنهاج في تشكيل وعي الأفراد

المعيق	التكرار	النسبة المئوية
للمنهاج دور رئيس في تشكيل وعي الأفراد	19	%82.6
للمنهاج دور ثانوي في تشكيل وعي الأفراد	3	%13.1
لست متأكداً من دور المنهاج في تشكيل وعي الأفراد	1	%4.3
ليس للمنهاج دور في تشكيل وعي الأفراد	-	-

المنظور المحلي للتمكين

لما كان أحد أهداف هذه الدراسة بناء منظور للتمكين يعي مفردات الواقع ويستشرف حاجات المرأة الأردنية في بيئاتها المختلفة من خلال المقابلات شبه المقننة، فقد أمكن بناء مكونات هذا المنظور على أساس إجماع أفراد العينة، فكانت على النحو الآتي:

- **مجالات تمكين المرأة والعناصر التي يتكون منها كل مجال**
- **آليات تمكين المرأة**
- **معيقات تمكين المرأة**
- **ميسرات التمكين**

مجالات تمكين المرأة

وتشتمل على ثمانية مجالات أجمع عليها أفراد العينة وهي:

- التمكين المعرفي.
- التمكين الاقتصادي ورفع الإنتاجية.

- التمكين في الحقوق والتشريعات.
- التمكين الاجتماعي .
- التمكين النفسي/ الوجداني.
- التمكين السياسي.
- التمكين لمهارات حياتية.
- التمكين الصحي / البيئي.

التمكين المعرفي:

أجمع أفراد العينة على خمسة عناصر للتمكين المعرفي هي:

1- اكتساب مهارات استخدامات الحاسوب ومهارات استخدام وسائط المعرفة
2- تنمية التفكير العقلاني الذي يمكن من الوصول للنتائج المنطقية لحل المشكلات.
3- اكتساب مهارات التعلم ذاتيا.
4- بناء أساسيات المعرفة الضرورية للتهيئة لمهنة المستقبل
5- تشجيع دخول الفتيات لفروع معرفية تعتبر حكرًا على الذكور مثل العلوم والرياضيات .

التمكين الاقتصادي ورفع الإنتاجية:

كان هناك إجماع لأفراد العينة على خمسة عناصر للتمكين الاقتصادي وهي:

1- ترسيخ اتجاهات العدالة و المساواة في فتح فرص العمل أمام الرجل والمرأة.
2- تعريف الطلبة بأحكام الشريعة الإسلامية في مجال استقلالية الذمة المالية للمرأة.
3- تعديل الاتجاهات المجتمعية السلبية نحو إعطاء المرأة نصيبها من الإرث.
4- تدريب الفتيات لامتلاك مهارات إدارة مشاريع خاصة لتحسين دخل الأسرة.
5- تشجيع دخول الفتيات لمهن جديدة ضمن الثقافة المجتمعية.

التمكين في الحقوق والتشريعات:

أجمع أفراد العينة على العناصر التالية:

1- تنوير المرأة من خلال إرشادها إلى آليات مطالبتها بحقوقها، وتعريفها بالإجراءات القانونية التي تضمن حقوقها

2- توعية المرأة بحقوقها في أحوالها الاجتماعية كافة وتبصيرها بالتعديلات التي تطرأ عليها .

3- تطبيق الرجل و المرأة لمقتضيات الحقوق التي تكفلها الشريعة الإسلامية .

التمكين النفسي/ الوجداني:

العناصر التي أجمع عليها أفراد العينة هي:

1- تخليصها من نظرتها الدونية لذاتها وتعزيز حسها بالكفاية الذاتية وتوكيد الذات.

2- إزالة المعتقدات الخاطئة حول عدم قدرتها على التفكير المنطقي وميلها للأحكام العاطفية / الوجدانية.

3- توكيد قدرتها على نفع الآخرين و خدمتهم لتحسين ظروف حياتهم.

التمكين الاجتماعي:

1- ترسيخ دعائم الديمقراطية في الحقوق والواجبات.

2- مشاركة المرأة في التنمية المجتمعية على الصعيد المحلي والوطني.

3- ممارسة الحقوق التي تقتضيها المواطنة.

4- التمكين من خلال إعادة النظر في أدوارها في الأسرة والبيت.

التمكين السياسي:

أجمع أفراد العينة على عنصر واحد للتمكين في هذا المجال وهو:

تعريف الفتاة بحقوقها السياسية التي يكفلها لها القانون .

التمكين لمهارات حياتية:

كان هناك إجماع على عنصرين لهذا المجال وهما :

1- مهارات التواصل مع الآخرين.
2- استثمار الوقت وتنظيم الذات.

التمكين الصحي/ البيئي:

أجمع أفراد العينة على عنصرين هما:
1- الوعي المتكامل في مجالات الإرشاد الأسري، الحمل والإنجاب.
2- وعي المرأة بمبادئ الصحة العامة.

مبررات تمكين المرأة

أجمع أفراد العينة على مبررات (ولكنهم اختلفوا حول عناصرها)، وهذه المبررات هي:

- ما يتعلق بأبعاد تنموية.
- ما يتعلق بالتشريعات والقوانين .
- ما يتعلق بالمرأة نفسها .
- ما يتعلق بواقع المجتمع الأردني.
- ما يتعلق بعوامل دينية .
- ما يتعلق بالحياة المدنية والمواطنة .
- ما يتعلق بالوضع الراهن عالميا.
- ما يتعلق بأبعاد فلسفية .
- ما يتعلق بالحركات النسوية .

آليات تطبيق تمكين المرأة :

اجمع أفراد العينة على الآليات التالية:
- إعادة النظر في مناهج التعليم .
- تشكيل لجان لإعادة النظر في القوانين التي تخص المرأة .
- عقد ورشات تدريبية لتمكين المرأة .

- حملة وطنية لتغيير السياسات الحالية.
- إستراتيجية وطنية لإيجاد مؤسسات (وطنية لتمكين المرأة).

معيقات تمكين المرأة الأردنية:

أجمع أفراد العينة على المعيقات التالية:

- ما يتعلق بالموروث الثقافي والمعتقدات الاجتماعية السائدة .
- ما يتعلق بواقع المرأة الأردنية.
- ما يتعلق بدور المنهاج .
- ما يتعلق بلجان واتحادات المرأة .
- ما يتعلق بتطبيق التشريعات والقوانين.
- ما يتعلق بالإعلام.
- ما يتعلق بالواقع الاقتصادي.
- ما يتعلق بواقع الرجل في المجتمع الأردني .
- ما يتعلق بسوء فهم الأحكام الشرعية.
- ما يتعلق بالسياسات العامة.
- ما يتعلق بالظروف العامة
- ما يتعلق بالبحوث و الدراسات
- ما يتعلق بسوء فهم الأحكام الشرعية

ميسرات تمكين المرأة:

أجمع أفراد العينة على الميسرات التالية:

- ما يتعلق بالمرأة
- ما يتعلق بأحكام الشريعة الإسلامية
- ما يتعلق بوعي الدولة والإرادة السياسية العليا
- ما يتعلق بوجود منظمات العمل النسوي الحكومية و الأهلية
- ما يتعلق بالشروع بتعديل القوانين و التشريعات غير المنصفة للمرأة

وبعد، فلقد عرضنا في هذا الجزء من الدراسة مجالات وعناصر المنظور المحلي المطور للتمكين التي تم التوصل إليها بعد تحليل محتوى المقابلات التي تم إجراؤها مع أفراد عينة الدراسة ، وقد تم تضمين المجالات و العناصر التي أجمع عليها أفراد العينة فقط، وستتم مقابلة ما تشتمل عليه الأفكار المستخرجة من أجزاء النصوص التي اشتملت المناهج و الكتب المدرسية التي تشملها هذه الدراسة بمكونات هذا المنظور المحلي للوقوف على دور المنهاج المدرسي في تمكين المرأة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

تعني هذه الدراسة باستجلاء الكيفية التي تسهم بها الخطوط العريضة للتعليم المدرسي بمرحلتيه الأساسية والثانوية، والخطوط العريضة لمناهج للمباحث الدراسية والكتب المدرسية في تمكين المرأة من خلال تحليل النصوص والسياقات التي تظهر بها والتي تتعلق بالمرأة والأفكار التي تدور حولها تلك الأجزاء، إذ يفترض أنها ترسم في مجملها صورة للمرأة من خلال الصفات التي تتصف بها في تلك المناهج، والأدوار الحياتية التي تشارك بها سواء في البيت والأسرة أو في الحياة العامة، والمهن التي تعمل بها المرأة العاملة، وعلاقة المرأة بالآخرين في مجتمعها وبيئتها.

ولقد تم تقسيم مراحل التعليم إلى ثلاث حلقات في مباحث التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية حيث تكونت حلقة التعليم الأولى من الصف الأول الأساسي للصف الرابع الأساسي(1-4)، في حين تتكون الثانية من الصف الخامس الأساسي للعاشر (5-10)، وتتكون الحلقة الثالثة من الصفين الثانويين الحادي عشر والثاني عشر (11-12). غير أن حلقة التعليم في مبحث اللغة الإنجليزية اختلفت في الصفوف التي انضوت تحتها نظراً لأن طلاب الصفوف من الأول وحتى الخامس الأساسي(1-5) في العام الدراسي الحالي 2004/2003 يدرسون سلسلة Action Pack، في حين يدرس الطلبة من الصف السادس وحتى العاشر منهاج PETRA، ويدرس طلبة المرحلة الثانوية منهاج AMRA.

ولقد تمت قراءة وثيقة الخطوط العريضة للمناهج للمرحلتين الأساسية والثانوية، كما تمت قراءة الخطوط العريضة للمباحث ذات العلاقة، وأدلة المعلمين للمباحث التي شملها التحليل أما الكتب التي تم تحليلها فهي الكتب ذات العلاقة للمرحلتين الأساسية والثانوية وهي كتب: التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي، وكتاب دليل المعلم في الدراما للصفوف الأربعة الأولى، التربية المهنية، وبعض كتب التاريخ والجغرافيا والأحياء لبعض الصفوف، و كتب الثقافة العامة للمرحلة الثانوية. ونعرض في هذا الجزء من هذه الدراسة تحليل البيانات المتعلقة بالمناهج والكتب المدرسية المذكورة آنفاً. ونستهل بمناهج التربية الإسلامية وكتبها المدرسية.

مناهج مباحث التربية والثقافة الإسلامية وكتبهما المدرسية في مرحلتي التعليم الأساسية الثانوية.

لما كانت هذه الدراسة تعنى بتحليل ما اشتملت عليه الخطوط العريضة للمناهج والكتب المدرسية فيما يتعلق بالمرأة فقد عُمد إلى قراءة مناهج الثقافة الإسلامية وخطوطها العريضة في مرحلتي التعليم قراءة متفحصة، ونعرض في هذا الجزء من الدراسة تحليل البيانات والنتائج المتعلقة بمبحث التربية الإسلامية .

منهاج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي:

تقسم وثيقة المنهاج إلى قسمين يشتمل الأول منهما على الخطة الدراسية لمنهاج الصفوف الأربعة الأولى، ويشتمل الثاني على سبعة خطوط عريضة هي: أسس منهاج التربية الإسلامية، أهداف منهاج التربية الإسلامية، بناء منهاج التربية الإسلامية، الخطة الدراسية، كتب التربية الإسلامية وأدلة المعلمين ومواصفاتها، الأساليب والوسائل والنشاطات لمبحث التربية الإسلامية، تقويم منهاج التربية الإسلامية وتطويره. لعل قراءة أسس منهاج التربية الإسلامية تعين في الوقوف على عناصر المنهاج التي تتعلق بالمرأة خاصة الاجتماعية منها، ولكن ما يلاحظ هو أن الأساس الاجتماعي في هذه الوثيقة

خلا من أية إشارة إلى ما يتعلق بالمرأة على وجه الخصوص، بل إن ما يتعلق بالأساس الاجتماعي جاء متسماً بالغموض، إذ تشير الوثيقة إلى أن الأساس الاجتماعي "يُعنى بإبراز أهم القيم الإسلامية التي ينبغي التركيز عليها في المجتمع، كما يعنى بإبراز دور الأسرة ومكانتها في البنية الاجتماعية، وعلاقة هذا المجتمع بالمجتمعات الأخرى" (الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية، 1999. 232).

وأول ما يسترعي التأمل في هذه العبارة هو أنها لا تشير إلى المعطيات المرتبطة بالأساس الاجتماعي للمنهاج ولكن إلى ما يعنى به الأساس الاجتماعي، وتورد الوثيقة جملة من المنطلقات التي تتمثل في أسس المنهاج ولا تشير أي من المنطلقات إلى ما يتعلق بالمرأة. أما الخط الثاني والمتعلق بالأهداف العامة فيشير البند الثاني عشر منه إلى محاربة كل أنواع التمييز بين الإنسان وأخيه الإنسان من حيث اللون والجنس والطبقة ولا يشار للتمييز على أساس النوع الاجتماعي.

أما الخطوط العريضة الباقية التي ذكرت آنفاً فلا تتضمن أية إشارة لما يتعلق بالمرأة.

مناهج مبحث الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية وخطوطها العريضة لمرحلة الثانوية:

- تشتمل هذه الوثيقة على سبعة خطوط يبحث الأول منها في أسس مناهج هذه المباحث والثاني في أهداف هذه المناهج والثالث في بناء هذه المناهج، والرابع في الخطة الدراسية، وأما الخامس فيبحث في المواد التعليمية ومواصفاتها، ويحوي الخط العريض السادس الأساليب والوسائل والأنشطة، أما الخط العريض السابع والأخير فيشمل تقويم المنهاج وتطويره.
- ويشير الأساس الاجتماعي لهذه الوثيقة إلى أن المجتمع الإسلاميُ مجتمع متميز: ذو رسالة سامية، يعد الفرد فيه للحياة بصورة فاعلة، ويبنى الأسرة المتماسكة ذات الأدوار المثمرة في الحياة الاجتماعية، ويقبل أفراده على العمل النافع والإنتاج المستمر ابتغاء رضوان الله. (الخطوط العريضة لمبحث التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، 1992 :11).

إن القـراءة المتـأملة للعبـارة التي تكون هـذا الأسـاس تجـعل المرء يتـأمل في الصفـات الأربع التي وردت في هـذا الأسـاس: فاعلة، ومتماسكة، ونافع، ومستمر. ليدرك أنها جميعها لا تشير إلى دلالات محددة، فما مؤشرات الحياة الفاعلة، وما مظاهر الأسرة المتماسكة، وكيف تكون الأدوار مثمرة؟ ونرجئ مناقشة هذا الأمر إلى جزء آخر من هذه الدراسة عند مناقشة النتائج .

أما المنطلقات التي تشكل أسساً لمباحث الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية، فلا يشير أي منها إلى ما يتعلق بالمرأة، كما أن المكونات الأخرى للوثيقة لا تتضمن أية إشارة للمرأة.

صورة المرأة في الكتب المدرسية لمبحث التربية الإسلامية لحلقة التعليم الأولى (للصفوف من الصف الأول للرابع الأساسي):

لقـد تبين من خلال تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية أن أجزاء النصوص قد اشتملت على جملة من الصفات التي وصفت بها المرأة، وعلى أدوار خصصت لها، وعلى أنماط من علاقاتها بالآخرين، وعلى مهن عملت بها. ونستهل بالصفات التي وصفت بها في حلقة التعليم الأولى (1-4)، فقد وصفت المرأة في هذه الحلقة بأنها محبة لوالديها، تحترمهما وتطيعهما، وذكية حسنة التصرف، وسكن للزوج ومطمئنة له، وقوية الإيمان تحتمل التعذيب، ومؤمنة تؤدي فروضها الدينية، وأمينة تحافظ على ممتلكات الغير، وعاطفية تنوح وتندب لوفاة أقربائها، وفقيرة الحال، وتحسن التدبير، وطاهرة شريفة.

ولقد ظهرت معظم هذه الصفات مرة واحدة وبنسبة 5.9% أما المرأة التي وصفت بأنها ذكية حسنة التصرف، صابرة، مؤمنة تؤدي فروضها الدينية، محبة لوالديها تحترمهما وتطيعهما فقد ظهرت في محتوى الكتب المدرسية في هذه الحلقة ثلاث مرات وبنسبة بلغت 17.6%.

ويوضح الجدول (24) أن المرأة في حلقة التعليم الأولى لهذا المبحث قد ظهرت في تسعة أدوار، بلغ مجموع تكراراتها ثلاثة وعشرين. وقد كان الدور الرئيس في هذه الحلقة هو دور الابنة التي تساعد أمها في أعمال المنزل فقد

تكررت سبع مرات بنسبة بلغت 30.4%. وبذا يكون هو الدور الأكثر ظهوراً و تلاه دور الزوجة / الأم التي تطهو الطعام وتقوم بالأعمال المنزلية، حيث تكرر أربع مرات وبنسبة بلغت 17.4%، وتساوى في التكرار مع الدور السابق دور الأم الحنون التي ترشد أبناءها وتكرر ظهوره أربع مرات أيضاً وبنفس النسبة، تلاهما دور الزوجة المدافعة عن زوجها حيث تكرر مرتين وبنسبة بلغت 8.7%. أما باقي الأدوار وهي أخت تساعد أختها، ابنة تنهي أمها عن الغش، مبايعة لولي الأمر، مرشدة (معلمة) لأبنائها فقد ظهر كل من هذه الأدوار مرة واحدة بنسبة مئوية بلغت 4.3%.

الجدول (24)

أدوار المرأة كما ظهرت في الكتب المدرسية لمبحث التربية الإسلامية

في حلقة التعليم الأولى (1-4)

الـــدور	التكرار	النسبة المئوية
أم حنون (تحب أبنائها) وترشدهم	4	%17.4
ابنة تساعد أمها في أعمال المنزل	7	%30.4
أخت تساعد أختها	1	%4.3
ربة منزل تقوم بالأعمال المنزلية (تطهو الطعام وتنظف البيت)	4	%17.4
زوجة صالحة	2	%8.7
زوجة ولود	1	%4.3
ابنة تنهى أمها عن الغش	1	%4.3
زوجة مدافعة عن زوجها	2	%8.7
امرأة تبايع ولي الأمر	1	%4.3
مجموع التكرار	23	

أما علاقة المرأة بالآخرين وببيئتها في الكتب المدرسية في حلقة التعليم الأولى فقد كانت على النحو الآتي: أماً تستحق الاحترام (أحق بالصحبة)، تحترم الآخرين (معلمتها)، تؤذي الآخرين وتسكب الماء في الطريق، تؤذي

الرسول، تستمتع بجمال الطبيعة، تغش الآخرين بخلط الحليب بالماء، صنو الرجل، أنظر الجدول (25).

أما المهن التي عملت بها المرأة في هذه الحلقة فقد انحصر ظهورها في مرتين فقط، فقد ظهرت معلمة في أحد السياقات وتاجرة تدير تجارتها في سياق آخر، ويلاحظ محدودية المهن التي تعمل بها المرأة في هذه الحلقة. وستتم مناقشة هذا الأمر في نهاية التحليل لهذه الحلقة.

وتظهر النتائج جملة من الصفات وصفت بها المرأة في هذه الحلقة وظهرت جميعها مرة واحدة، عدا المرأة الذكية المؤمنة التي تؤدي فروضها الدينية فقد ظهرت ثلاث مرات. (لذا لم تتم كتابة التكرار أو النسب المئوية في الجدول) ولكن القراءة الفاحصة لأدوار المرأة في نفس الحلقة تجعلنا ندرك أن دور ربة المنزل التي تقوم بالأعمال المنزلية من طهو الطعام وتنظيف البيت جاء الثاني في الترتيب من حيث التكرار، إذ أن الدور الأكثر تكراراً هو دور الابنة التي تساعد أمها في الأعمال المنزلية، ولعل المتأمل يلحظ العلاقة الوثيقة بين الدورين، وعلى أهمية هذين الدورين في الحياة الأسرية إلاّ أن للمرأة المسلمة في المجتمع المسلم أدواراً أخرى يمكن للمنهاج أن يشير إليها، فأين مشاركة الفتاة في الأسرة المسلمة التي تتقبلها كعنصر فاعل له جملة من الأدوار؟ وأين دور الفتاة المسلمة من أمثال أسماء بنت أبي بكر التي كان لها دور في المؤازرة والنصرة في بدايات الدعوة الإسلامية، و ألا يمكن القول بأن المنهاج يطبُع الفتاة منذ بدايات الوعي على أن الدور الأكثر ملائمة للمرأة هو القيام بالأعمال المنزلية (من طهو وتنظيف)؟؟

صورة المرأة في الكتب المدرسية لمبحث التربية الإسلامية في حلقة التعليم الثانية (للصفوف من الصف الرابع للصف العاشر الأساسي).

لقد اختلفت صورة المرأة من حيث الصفات، والأدوار، والعلاقات، والمهن اختلافاً بيناً في هذه الحلقة، ونفصل أوجه هذا الاختلاف فيما يلي:

لقد ظهرت المرأة في حلقة التعليم الثانية بصفات تباينت من حيث التكرار غير أن الصفة الأكثر تكراراً هي صفة المرأة المحتشمة في ملبسها غير المتبرجة

حيث تكرر اثني عشر مرة وبنسبة مئوية 20% أما المرأة التقية قوية الإيمان فقد تكرر ظهورها ست مرات وبنسبة مئوية 10%، وظهرت صفات أخرى للمرأة مثل: الطاهرة الشريفة، الخلوقة، المطيعة لزوجها، فقد تكرر ظهور كل منها ثلاث مرات وبنسبة مئوية بلغت 5%، كما ظهرت صفات مثل كونها تفشي السر، مشركة، عاقر، تلزم بيتها، وتنكح لدينها وجمالها وخلقها، ذات طبيعة جسمانية خاصة (حائض، نفساء)، مؤتمنة في بيتها، مسؤولة عن تقصيرها، انفعالية قد تطلب الطلاق لسبب غير مشروع، متصدقة على الفقراء، ومحترمة مقدرة، وقد تكرر ظهور كل من هذه الصفات مرتين وبنسبة بلغت 3.3% لكل منها.

أما باقي الصفات مثل كونها مظلومة من قبل زوجها، صابرة محتسبة، لا تقدر قيمة الوقت، تشغل الزوج عن العبادة، منذرة تفي بنذرها، قانعة فيما تملك، مسؤولة أمام الله في التكليف، حيية تغض البصر، قد ترتكب الزنا، تسرق على الرغم من علو نسبها، فقد ظهرت كل من هذه الصفات مرة واحدة وبنسبة مئوية بلغت 1.7%. انظر الجدول (27).

وقبل أن ننتقل للمجال الثاني من مجالات التحليل وهو أدوارها في منهاج التربية الإسلامية الحلقة الثانية، يحسن بنا أن نلقي نظرة فاحصة على هذه الصفات، فالمرأة تبدو حكيمة تحسن التصرف في سياقين، انفعالية قد تطلب الطلاق لسبب غير مشروع في سياقين آخرين، ويلاحظ كذلك أن المرأة تبدو محترمة مقدرة في سياقين، ثم تفشي السر وتبوح بما تؤتمن عليه في سياقين آخرين، ومن هنا يظهر عدم الاتساق في أجزاء النصوص التي ترسم صورة متناقضة للمرأة تجمع صفات غير متجانسة بل أنها أضداد يصعب الجمع بينها .

وقد ظهرت المرأة في هذه الحلقة بأدوار متباينة، فقد طغى دور الزوجة التي خصصت لها أدوار مختلفة على باقي الأدوار إذ بلغ مجموع أدوار الزوجة أربعة عشر دوراً ظهرت فيها الزوجة التي هي سكن للزوج (تعينه وتناصره)، وتلاه دور المرأة المقاتلة في ساحة المعركة حيث تكرر خمس مرات وبنسبة بلغت 7.7%، أما الأدوار الأخرى مثل: راوية الحديث، المطلقة التي لها حقوق، الأم الجديرة بالاحترام، العالمة الفقيهة التي تنشر الدعوة فقد تكرر كل منها أربع مرات وبنسبة بلغت 6.3%. وظهرت أدوار أخرى للمرأة مثل:

تعلم الناس أحكام الدين، ابنة تساعد أمها في الأعمال المنزلية، شريكة آدم في المعصية (وليست المسؤولة عنها) وتكرر كل منها مرتين وبنسبة مئوية 3.2%، أما باقي الأدوار: مواطنة تطالب ولي الأمر بحقها، أم تعاني مشاق الحمل والولادة، جارية، جده تستفسر عن بعض الأحكام، أم تخاف على وليدها، مكلفة بالحفاظ على البيت وحسن تدبيره، ابنة تُغلِّب الإيمان على علاقة البنوَّة، شاعرة، فقد ظهرت كل منها مرة واحدة وبنسبة بلغت 1.5% ، كما يظهر الجدول (25).

الجدول (25)

أدوار المرأة كما ظهرت في كتب التربية الإسلامية في حلقة التعليم الثانية

دور المـــــرأة	التكرار	النسبة المئوية
زوجة نبي تؤمن معه	2	%3.1
زوجة سكن للزوج (محبوبة)	5	%7.7
زوجة لها حقوق	4	%6.1
زوجة نبي لا يجوز إيذائها	3	%4.6
مواطنة تطالب ولي الأمر بحقها	1	%1.5
تبايع ولي الأمر على عدم الشرك	3	%4.6
راوية حديث	4	%6.1
أم تعاني مشاق الحمل والولادة	2	%3.1
مقاتلة في المعركة	5	%7.7
تعلم الناس أحكام الدين	2	%3.1
جارية	1	%1.5
ابنة تُغلِّب الإيمان على علاقة البنوة	1	%1.5
تسأل عما لا تعرف من أمور الدين	2	%3.1
ابنة تساعد أمها في الأعمال المنزلية	2	%3.1
جدة تستفسر عن بعض الأحكام	1	%1.5
مطلقة لها حقوق	4	%6.1
أم تخاف على وليدها	1	%1.5
أم جديرة بالاحترام	4	%6.1
ربة منزل تعد الطعام وتدير شؤون بيتها	7	%10.8
شاعرة	1	%1.5
عالمة فقيهة	4	%6.1
تنشر الدعوة	4	%6.1
شريكة آدم في المعصية وليست المسؤولة عنها	2	%3.1
مجموع التكرار	65	

أما من حيث علاقة المرأة بالآخرين وبيئتها فقد كانت العلاقة الأعلى تكراراً هي أن عرضها مصون، ولا يجوز اتهامها (من قبل الآخرين)، حيث كان التكرار (5) والنسبة المئوية 13.5% . أما باقي العلاقات مثل: تطبيق الحد عليها عند ارتكابها الزنا، وأنها تُعاشر بالمعروف وليس بالإكراه، تستشير الحكماء، وأنها ضحية لظلم زوجها، تتعرض للأذى عندما تسلم، وإن دورها يتكامل مع دور الرجل، قد تختلف مع زوجها، فقد تكررت كل من هذه العلاقات مرتين وبنسبة مئوية بلغت 5.4%.

أما باقي العلاقات فقد ظهرت مرة واحدة وبنسبة مئوية هي 2.7% كما يشير الجدول (28). ولم تظهر المرأة العاملة في هذه الحلقة عدا خمس مرات ظهرت فيها مرتين وهي تعمل معلمة ومرتين ممرضة ومرة تاجرة.

وقبل أن ننتقل إلى حلقة التعليم الثالثة يمكن لنا أن نتأمل نتائج تحليل الحلقة الثانية في مجملها لنتوقف عند الأدوار التي تظهر المرأة فيها في هذه الحلقة، إذ نلاحظ تكرر دور المرأة المواطنة التي تطالب ولي الأمر بحقها وقد ظهر هذا الدور في حلقة التعليم الأولى مما يعني وجود المرأة المسلمة في الأدوار العامة كفرد فاعل يسعى للحصول على حقوقه.

ولكننا نلاحظ في هذه الحلقة أيضاً أن دور ربة المنزل التي تقوم على شؤون بيتها قد تكرر سبع مرات وبذا يكون الدور أكثر شيوعاً من مجمل الأدوار التي تظهر فيها المرأة في هذه الحلقة من هذا المبحث. كما يلاحظ ظهور دور الابنة التي تساعد أمها في الأعمال المنزلية مرتين، وللمرء أن يقول أن هذا الدور على أهميته لا بد أن يترافق وأدواراً أخرى للمرأة المسلمة. فأين دور المرأة المسلمة التي تعي أحكام الدين وتعلمها لأبنائها وتكون قدوة لهم في تطبيقها، حيث لم يظهر هذا الدور في هذه الحلقة، إلا أن ما يلاحظ في هذه الحلقة هو ظهور دور المسلمة العالمة الفقيهة بتكرار (4) مرات وبنسبة 6.3% في حين لم يتم إظهار هذا الدور لا في الحلقة التي قبله ولا التي بعده.

أما من حيث علاقة المرأة بالآخرين وبيئتها فقد كانت العلاقة الأكثر شيوعاً تلك التي ترتبط بصون عرض المرأة وعدم اتهامها حيث بلغ تكرارها (٥)

وبنسبة بلغت 13.5%، أما باقي العلاقات فقد تكرر ظهورها مرة أو مرتين كما في الجدول (29).

وقد ظهرت معظم السياقات التي ارتبطت بعلاقات المرأة بالآخرين وبيئتها مرة واحدة كما يوضح الجدول (26)، كما دلت نتائج التحليل على أن محدودية المهن التي تعمل بها المرأة في الحلقة الأولى قد تكررت في الثانية إذ ظهرت معلمة، وممرضة، وتاجرة، ولم تظهر المرأة وهي تمارس أية مهنة أخرى.

صورة المرأة في كتب الثقافة الإسلامية في حلقة التعليم الثالثة (للصفوف من الحادي عشر للثاني عشر الثانوي).

أما صفات المرأة كما ظهرت في كتب الثقافة الإسلامية في حلقة التعليم الثالثة فقد برزت صفة الطاعة من قبل الزوجة، إذ عليها أن تكون مطيعة متعاونة مع زوجها، حيث كانت الأكثر شيوعاً فتكررت تسع مرات وبنسبة مئوية بلغت 18.8%، تلاها صفة المرأة الطاهرة العفيفة حيث تكرر ظهورها سبع مرات وبنسبة مئوية بلغت 14.5%، أما صفة المرأة التي يجب أن تكون كفؤة للرجل الذي يتزوجها، وكذلك المرأة الحكيمة التي تعمل على توفير الطمأنينة للأسرة فقد تكرر ظهور كل منها ثلاث مرات وبنسبة بلغت 6.3%.

وقد ظهرت للمرأة صفات أخرى مثل كونها لا تظلم ولا تظلم، زوجة حسنة الوجه (تسر زوجها) امرأة تنكح لدينها أو لمالها أو حسبها، مؤمنة صابرة، محترمة تحفظ كرامتها، تحكم العاطفة في القضايا الأسرية، وتصبر على أذى الزوج فقد تكرر ظهور كل منها مرتين وبنسبة مئوية بلغت 4.2%.

ويشير الجدول (26) إلى صفات أخرى للمرأة مثل أنها مخلوقة من نفس آدم، حيية، خلقت من ضلع أعوج، كريمة النفس، عزيزة النسب، امرأة ولود، وقد ظهرت كل من هذه الصفات مرة واحدة وبنسبة 2.1%.

وتظهر المرأة في الحلقة الثالثة في أدوار جديدة تنبثق من كونها زوجة صالحة في سبع سياقات منفصلة وبذا تكون النسبة المئوية لهذا الدور 18.9%، يليه دور آخر يتصل به وهو دور ربة البيت التي يجب أن تقوم على تدبير أمر

بيتها وتكرر ذكره أربع مرات (4) وبنسبة مئوية بلغت 10.8%. أما الداعية التي تبلغ الدين إذا توافرت فيها شروط معينة فقد تكرر ظهورها (3) مرات بنسبة 8.1%. غير أن المواطنة التي تطلب حقها من ولي الأمر، والمطلقة التي يحق لها أن تطالب بحقها في الحضانة، والابنة مبعث الأنس لأهلها، والزوجة التي قد تشكو زوجها للقضاء فقد تكرر ذكر كل منها مرتين وبنسبة بلغت 5.4%. أما باقي الأدوار وهي المخطوبة التي ينظر لها خاطبها، والفتاة التي قد تختار زوجها، والمرأة البالغة العاقلة التي يجوز أن تعقد لنفسها، والمرأة الثيب التي لها أن تفصح عن رغبتها في الزواج، والبكر التي تستأذن عندما تطلب للزواج، والجدة الحاضنة، والأخت التي يطلب برها، والأخت التي تساعد والدتها في تربية أخوتها الصغار، والمرأة التي تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر، والأرملة التي تحزن لموت زوجها، والشاعرة الناقدة التي يحتكم إليها، والزوجة التي تستشار، والزوجة التي يمكن لها أن تفدي نفسها للتخلص من زوج لم تقدر على معاشرته، والأم التي تضحي إكراماً لأبنائها فقد ظهر كل منها مرة واحدة وبنسبة بلغت 2.7%.

الجدول (26)

أدوار المرأة كما ظهرت في كتب الثقافة الإسلامية في حلقة التعليم الثالثة (11-12)

الـــــــدور	التكرار	النسبة المئوية
الزوجة التي يجب أن تكون صالحة	7	%18.9
مخطوبة ينظر لها خاطبها	1	%2.7
فتاة قد تختار زوجها	1	%1.7
مواطنة تطلب حقها من ولي الأمر	2	%5.4
امرأة قد تعقد لنفسها إن كانت بالغة عاقلة	1	%2.7
امرأة ثيب لها أن تفصح عن رغبتها في الزواج	1	%2.7
امرأة بكر يجب أن تستأذن عندما تطلب للزواج	1	%2.7
مطلقة قد تطالب بحقها في حضانة أبنائها	2	%5.4
جدة / حاضنة	1	%2.7
أخت يُطلب برها	1	%2.7
أخت عليها أن تساعد والدتها في تربية أخوتها الصغار	1	%2.7
ابنة مبعث الأنس لأهلها	2	%5.4
أرملة تحزن لموت زوجها	1	%2.7
شاعرة تكتب الشعر	1	%2.7
ناقدة للشعر يُحتكم إليها	1	%2.7
زوجة تستشار	2	%5.4
ربة بيت تقوم على تدبير أمر بيتها	4	%10.8
زوجة قد تشكو زوجها للقضاء	2	%5.4
زوجة يمكن تفدي نفسها للتخلص من زوج لم تقدر على معاشرته	1	%2.7
أما قد تضحي إكراماً لأبنائها	1	%2.7
داعية إذا توفرت فيها شروط معينة	3	%8.1
مجموع التكرار	37	

أما المجال الثالث وهو علاقة المرأة بالآخرين وبيئتها كما بدت في منهاج الثقافة الإسلامية في حلقة التعليم الثالثة فقد لوحظ أن العلاقة الأكثر ظهوراً هي ضرورة أن تعاشر بالمعروف(كزوجة) حيث تكررت خمس مرات، ونسبتها المئوية 14.7%. أما العلاقات الأخرى التي ظهرت في هذه الحلقة فهي: حرمة المرأة على الآخرين بسبب النسب أو الرضاع أو المصاهرة، وعلاقة الأم التي تحترم وتبر في حياتها ومماتها، الزوجة التي لها حق في المهر، وقد ظهرت كل

من هذه العلاقات ثلاث مرات وبنسبة مئوية هي 8.8%. أما المرأة التي لا تخلو بالأجانب، لا تختلط بالرجال، والزوجة التي ينفق عليها، الابنة التي تحسن معاملتها وتعامل بعدل، المرأة المستقلة في ذمتها المالية، المرأة التي لا تغادر بيت زوجها إلا بإذن عام أو خاص فقد ظهرت مرتين وبنسبة بلغت 5.9%. وظهرت كذلك علاقات أخرى للمرأة بالآخرين وبيئتها وهي أنها لا تختلط بالرجال، لا يستحب لها أن تعقد النكاح بنفسها(إذ أن وليها هو الذي يجري العقد)، لا تتزوج غير المسلم، زوجة على الزوج التجاوز عن أخطائها، أخت معسرة ينفق عليها، يحترم أهلها ويكرمون (كزوجة)، يعلمها زوجها ما تجهل من أمور دينها ودنياها، يبدأ إصلاحها بالوعظ، يجوز ضربها ضرباً غير مبرح، لا يجوز التضييق عليها لتفتدي نفسها، اختيارها كزوجة يفضل أن يكون من الأباعد، فقد ظهرت كل من هذه العلاقات مرة واحدة وبنسبة بلغت 2.9%.

ولم تشر أي من أجزاء النصوص في المحتوى التعليمي لهذه الحلقة إلى أية مهنة يمكن أن تعمل بها المرأة.

وبتأمل مجمل الصفات والأدوار والعلاقات في هذه الحلقة نتوصل إلى أن صفات المرأة في هذه الحلقة جاءت منسجمة مع صفات المرأة في الحلقة التي تسبقها، وشاع وصف المرأة المطيعة لزوجها المتعاونة معه بتكرار 9 مرات في سياقات مختلفة وبنسبة مئوية بلغت 18.8%، مما يعني أنه الوصف الأكثر شيوعاً تلاه وصف المرأة الطاهرة العفيفة إذ تكرر 6 مرات بنسبة 12.5%، وقد ظهر في الحلقة الثالثة (وهي خاتمة التعليم المدرسي) صفة للمرأة كانت قد ظهرت في الحلقات السابقة وهي المرأة العاطفية (الانفعالية) التي قد تحل رابطة الزواج بسبب الخلافات العابرة كما يتضح في النتائج السابقة، وقد ظهرت هذه الصفة مرتين في سياقين منفصلين في كل حلقة، و قد ارتبط ظهورها بتبرير جعل عقدة النكاح بيد الرجل ونرجئ الحديث في هذه المسألة لحين مناقشة نتائج هذه الدراسة إذ لا بد من وضع الأمر في نصابه الصحيح. وفيما يتعلق بأدوار المرأة في حلقة التعليم الثالثة فقد دلت نتائج تحليل هذه الحلقة على أن الدور الأكثر شيوعاً هو دور الزوجة التي يجب أن تكون صالحة،

ولعل التفكر في هذه النتيجة يجعلنا نقول أن من البديهي أن يتم التركيز على دور الزوجة الصالحة في حلقة التعليم هذه، والفتاة المسلمة تكون في سن تحتاج فيه إلى توجيه للقيام بأدوارها المستقبلية. كما تميزت هذه الحلقة عن سابقاتها بإبراز أدوار أخرى للمرأة فظهر دور الزوجة التي تستشار لأول مرة في الكتب المدرسية في هذا المبحث، إلا أنها تستشار في قضايا تتعلق بإدارة المنزل.

وكذلك يلاحظ أن أدوار المرأة الأم لم تشمل ذلك الدور الذي يفترض بالمرأة المسلمة من وعظ وإرشاد لأبنائها داخل الأسرة، إذ لم يعثر على سياق واحد أظهر الأم وهي تقوم بهذا الدور. ويلاحظ كذلك في هذه الحلقة أن علاقة المرأة بالآخرين وبيئتها الأكثر شيوعاً هو أنها زوجة تعاشر بالمعروف، لكننا نشير هنا إلى أن واقع المرأة الأردنية والعربية عامة يقتضي التعامل بالمعروف مع المرأة في أدوارها الحياتية كافة كي نرقى بإنسانيتها ونوصلها لمدارك المشاركة الفاعلة.

وقد دلت النتائج على أن المرأة في هذه الحلقة لم تمارس أية مهنة، علماً بأن منهاج التربية الإسلامية وكتبه المدرسية يخاطب الفتاة المسلمة التي أوشكت على إنهاء مرحلة التعليم الثانوي، حيث يمكن لها أن تسهم في بناء مجتمعها ضمن شروط و ضوابط نفصلها لدى مناقشة نتائج الدراسة، كذلك لم يلاحظ اشتمال أدوار المرأة المسلمة على ما يتعلق بتمكينها اقتصاديا، إذ لا يشتمل المحتوى التدريسي على ما يتعلق بما من شأنه أن يعمل على تعديل الاتجاهات المجتمعية السلبية نحو إعطاء المرأة نصيبها من الإرث، إذ لم يحتو المنهاج أو الكتب المدرسية في هذه الحلقة أو الحلقات التي قبلها على ما يمت بصلة لهذا الدور .

مناهج اللغة العربية وكتبها المدرسية في مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية

لما كانت هذه الدراسة تعنى بكل ما اشتملت عليه مناهج المباحث وكتبها مما يتعلق بالمرأة فقد عمد إلى قراءة وثيقتي منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي قراءة تدبرية، ونجمل فيما يلي ما تم التوصل إليه.

منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي:

تتألف وثيقة هذا المنهاج من قسمين: الأول يشتمل على بابين، يبحث الأول في أسس المنهاج والأهداف والخطة الدراسية والمفاهيم في مرحلة التعليم الأساسي أما الثاني فيبحث في أهداف مواد اللغة العربية الخاصة ومحتواها في مرحلة التعليم الأساسي. أما القسم الثاني فيتناول الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، وتشتمل الخطوط العريضة لمناهج اللغة العربية في هذه المرحلة على سبعة خطوط هي:

الخط العريض الأول ويشتمل على أسس منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وهي الأسس الفلسفية "التي تنبثق من فلسفة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، والأسس النفسية التي تراعي خصائص نمو الطلاب، والأسس الاجتماعية التي تستهدف "إعداد الطالب للعيش الرضي الفعال في المجتمع الأردني" (منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، 1991، 14) ، والأسس المعرفية النابعة من طبيعة اللغة العربية وخصائصها وطريقة بناء مفاهيمها. ويجمل واضعو المنهاج سبعة وعشرين مبدأ يجدر بمناهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي مراعاتها. أما الخط العريض الثاني فيشتمل على أهداف عامة لتدريس مبحث اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، تتراوح من تعبير الطالب عن حاجاته ومشاعره تعبيراً شفوياً سليماً وكتابياً فصيحاً لتصل إلى اكتساب الطالب قدراً من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والعادات السليمة. وتتناول الأهداف الخاصة فروع اللغة كافة.

أما الخط العريض الثالث فيشتمل على بناء منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، ويتضمن جزأين يتكون الأول من عشرة مرتكزات ومبادئ ينبى عليها المنهاج، والثاني يشتمل على عناصر المنهاج وهي الأهداف، المحتوى، الأساليب والوسائل والأنشطة، أساليب التقويم.

أما الخط العريض الرابع فيضم الخطة الدراسية لمبحث اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ويتألف الخط العريض الخامس من كتب مبحث اللغة

العربية ومواصفاتها في مرحلة التعليم الأساسي. ويشتمل الخط العريض السادس على الأساليب والوسائل والأنشطة في مرحلة التعليم الأساسي، في حين يشتمل الخط العريض السابع والأخير على تقويم منهاج اللغة وتطويره في مرحلة التعليم الأساسي.

منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الثانوي

تشتمل وثيقة مناهج اللغة العربية وخطوطها العريضة في مرحلة التعليم الثانوي على بابين يبحث الأول منهما القضايا العامة لمناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية، في حين يبحث الثاني الثقافة العامة المشتركة لمناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية ويتكون من فصلين، الأول يبحث في الثقافة العامة المشتركة لمناهج اللغة العربية في التعليم الثانوي الشامل والثاني يبحث في الثقافة العامة المشتركة لمناهج اللغة العربية في التعليم الثانوي التطبيقي وما يعنينا لأغراض هذه الدراسة هو الفصل الأول فقط.

وبنظرة فاحصة على مكونات الفصل الأول نجد أنه يشتمل على خمسة مباحث جاءت على النحو الآتي:

المبحث الأول: ويقدم مكونات منهاج الثقافة العامة المشتركة، **والثاني** يناقش الأهداف الخاصة للثقافة العامة المشتركة وهي ثمانية أهداف تبدأ "بقراءة مادة غير مشكولة بصحة واستيعاب وتدبر وتنتهي "باتساع أفق الطالب الثقافي بالاتصال بمصادر الثقافة من تفاسير ومعاجم وتراجم.. ".(مناهج اللغة العربية وخطوطها العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، 1994، 37) أما أهداف التعبير الخاصة فهي تتوجه لطالب المرحلة الثانوية بشكل عام، وتحدد عشرة أهداف خاصة يتوخى تحقيقها .

أما **المبحث الثالث** فيقدم محتوى الثقافة العامة المشتركة في المطالعة والنصوص، واللغة، وفيما يخص التعبير يرى واضعو المنهاج أن المجال الاجتماعي مجال رئيس للتعبير ويرون أنه "يشمل تمثل الحياة الديمقراطية واحترام الرأي الآخر، كما يشمل المناسبات والقيم الاجتماعية والتنبيه إلى المشكلات الاجتماعية السائدة".(م. س)

ويلاحظ عدم اشتمال الوثيقة على أية إشارة حول ما يتعلق من قريب أو بعيد بقضايا الجنوسة كموضوع مرتبط ببعض المشكلات الاجتماعية السائدة. ويشتمل **المبحث الرابع** على الخطة الدراسية للثقافة العامة المشتركة، **والخامس** يحدد كتب الثقافة العامة المشتركة ومواصفاتها. ومن الجدير بالذكر أن معايير اختيار النصوص لا تشير إلى ما يتعلق بالمرأة.

صورة المرأة في كتب اللغة العربية في حلقة التعليم الأولى (للصفوف من الأول إلى الصف الرابع الأساسي)

وكما ذكر آنفاً، فقد تم تقسيم مراحل التعليم إلى ثلاثة مراحل تتكون الأولى من الصفوف من الأول الأساسي إلى الرابع الأساسي (1-4) وسنبدأ بصورة المرأة في مبحث اللغة العربية والكتب المدرسية في الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية وقد كان الوصف الأكثر شيوعاً في هذه الحلقة للمرأة هو وصفها بالسلبية وعدم المشاركة في حين أن الآخرين يعملون، حيث تكرر هذا الوصف ست مرات في ستة سياقات منفصلة. ويساويه في عدد التكرار وصف المرأة المتعاونة مع أسرتها فقد ظهر في ستة سياقات أيضاً وبنسبة 9.2%، كما ظهرت المرأة في هذه الحلقة أما متعلمة مثقفة تمتلك المعرفة العلمية، ومحاورة ذكية في خمسة سياقات مختلفة، وبذا تكون نسبة ظهور كل من هذين الوصفين 7.7%.

وقد وصفت المرأة كذلك بصفات أخرى مثل كونها: فنانة ترسم المناظر الطبيعية، مؤمنة تحمد الله، قدوة ترسخ قيماً إيجابية، مطيعة تنفذ ما يطلب منها، لطيفة مكرمة موضع احترام، ممارسة ديمقراطية، نظيفة في جسمها وملبسها، وقد تكرر ظهور كل من هذه الصفات ثلاث مرات وبنسبة 4.6%. أما الصفات الأخرى التي وصفت بها المرأة في حلقة التعليم الأولى فهي: ودودة وفية بوعدها، ترحب بالضيوف، تقوم بمبادرات ذاتية، واعية لحقها في المشاركة، أماً تحب أبناءها بالقراءة، فقد ظهر كل منها مرتين في سياقات متباينة كما يظهر النتائج وبذا تكون النسبة المئوية لكل من هذه الصفات 3.1%.

أما باقي صفات المرأة فهي التي تخاف من الأصوات العالية، الفرحة،

العاطفية التي تبدي أسباباً غير منطقية في إقناع الآخرين (بالعدول عن سلوك ما)، الأمينة التي تحافظ على ممتلكات الآخرين، الممارسة لأنشطة (مدرسية) غير إبداعية (عادية)، المعجبة بأبيها، الوحيدة، قوية الإرادة (رغم إعاقتها)، القادرة على اتخاذ القرار العائلي، فقد ظهر كل منها مرة واحدة وبنسبة مئوية بلغت 1.5%.

أما الأدوار التي ظهرت بها المرأة في حلقة التعليم الأولى في منهاج اللغة العربية فقد تعددت كما يظهر الجدول رقم (27)، ولكن الدور الأكثر شيوعاً هو دور ربة المنزل التي تطهو الطعام وتقدمه وتقوم بالأعمال المنزلية، حيث تكرر ثماني مرات وبنسبة بلغت 29.5%، يليه دور ربة المنزل التي تقوم بتصنيع الطعام وحفظه داخل المنزل حيث تكرر سبع مرات وبنسبة بلغت 15.9%، وبذا يكون مجموع تكرار أدوار ربة المنزل التي تقوم بالأعمال المنزلية داخل بيتها عشرين من المجموع الكلي للتكرار وعدده 44 تكراراً. كذلك فقد ظهرت أماً ترعى أبناءها وتعلمهم في ستة سياقات منفصلة وبنسبة مئوية 13.6%، أما الأخت التي تعلم أخوتها وتثقفهم فقد ظهرت مرتين في سياقين مختلفين وبنسبة بلغت 4.5%. أما باقي أدوار المرأة فقد جاءت كما يلي: أختاً تقدم الضيافة (لأخيها وصديقه وهما يدرسان)، مداوية للجرحى في المعارك، أما تحمل وتعاني من الحمل، مالكة لمزرعة كبيرة، جدة تحاور حفيدها، زوجة خليفة تساعد الرعية، وقد ظهر كل من هذه الأدوار مرة واحدة وبنسبة مئوية بلغت 2.27% لكل منها.

الجدول (27)

الأدوار التي ظهرت بها المرأة في كتب اللغة العربية في حلقة التعليم الأولى (1-4)

الـــــــدور	التكرار	النسبة المئوية
ربة منزل تطهو الطعام وتقدمه	13	%29.5
ربة منزل تصنع الطعام وتحفظه(داخل المنزل)	7	%15.9
أختاً تقدم الضيافة لأخيها وصديقه وهما يدرسان	1	%2.3
مقاتلة تشارك في المعارك	3	%6.8
تداوي الجرحى في المعارك	1	%2.3
أماً تحمل وتعاني من الحمل	2	%4.5
مواطنة صالحة	3	%6.8
مالكة لمزرعة كبيرة	1	%2.3
أماً ترعى أبنائها وتعلمهم	6	%13.6
إبنة محط رعاية أسرتها	3	%6.8
أختاً تثقف أخوتها	2	%4.5
جدة تحاور حفيدها	1	%2.3
زوجة خليفة تساعد الرعية	1	%2.3
مجموع التكرار	44	

أما علاقة المرأة بالآخرين وبيئتها فقد بلغت تكراراتها اثنين وعشرين، فقد ظهرت المرأة التي تقدم الهدايا للآخرين، وتشكرهم في سياقات مختلفة ثلاث مرات بنسبة مئوية بلغت 13.6. أما المرأة التي تستمتع بجمال الطبيعة، وتحافظ على نظافة بيئتها، والتي تقترح على الآخرين فيؤخذ باقتراحها، والتي تشارك الآخرين في أفراحهم، والتي تساعد النساء الأخريات فقد ظهرت علاقتها على هذا النحو مرتين في هذه الحلقة وبنسبة مئوية بلغت 9.1%. في حين ظهرت المرأة التي تعود صديقاتها في مرضهن، والتي يقع عليها ظلم من أقربائها، والتي تحرص على مصلحة جيرانها، ولا تؤذي الآخرين، وتعين الأطفال في قطع الشارع مرة واحدة وبنسبة 4.45% لكل منها كما يشير الجدول (28).

الجدول (28): علاقة المرأة بالآخرين وبيئتها كما ظهرت في كتب اللغة العربية في حلقة التعليم الأولى (1-4)

العلاقـــــة	التكرار	النسبة المئوية
تستمتع بجمال الطبيعة	2	%9.1
تزور صديقاتها في مرضهن	1	%4.5
تحافظ على نظافة بيئتها	2	%9.1
يقع عليها ظلم من أقربائها	1	%4.5
تقدم هدايا للآخرين	3	%13.6
تشكر الآخرين	3	%13.6
تحرص على مصلحة جيرانها	1	%4.5
لا تؤذي الآخرين	1	%4.5
تعين الأطفال في قطع الشارع	1	%4.5
تقترح على الآخرين فيؤخذ باقتراحها	2	%9.1
مشاركة للآخرين في أفراحهم	2	%9.1
تساعد النساء الأخريات	2	%9.1
تبدي وجهة نظرها بالعادات الاجتماعية	1	%4.5
مجموع التكرار	22	

أما المهن التي ظهرت بها المرأة في الحلقة الأولى في منهاج اللغة العربية فهي عشر مهن يمكن ترتيبها وفق ظهورها في الكتب المدرسية لهذه الحلقة على النحو الآتي:

عاملة في مصنع لملابس الأطفال، معلمة، كاتبة، سكرتيرة، محامية، مهندسة، مبرمجة حاسوب، مديرة مدرسة، ممرضة، صيدلانية، وقد بلغ مجموع التكرار الذي يتعلق بمهن تعمل فيها المرأة 22 تكراراً .

ويلاحظ من قراءة الجدول أن المهنة الأكثر شيوعاً هي مهنة التعليم حيث تكررت عشر مرات وبلغت نسبتها المئوية 45.5%، تليها مهنة التمريض حيث ظهرت مرتين وبنسبة مئوية بلغت 9.1%.

الجدول (29)

المهن التي تعمل بها المرأة في كتب اللغة العربية في حلقة التعليم الأولى

المهنـــة	التكرار	النسبة المئوية
عاملة في مصنع لملابس الأطفال	1	%4.5
معلمة	10	%45.5
كاتبة	1	%4.5
سكرتيرة	1	%4.5
محامية	1	%4.5
مهندسة	1	%4.5
مبرمجة حاسوب	1	%4.5
مديرة مدرسة	1	%4.5
ممرضة	4	%18.1
صيدلانية	1	%4.5
مجموع التكرار	22	

وبتأمل النتائج التي ظهرت بتحليل محتوى منهاج اللغة العربية وكتبه المدرسية لهذه الحلقة بدءاً بالصفات التي وصفت بها المرأة نلاحظ سلبيتها وعدم مشاركتها في أنشطة الأسرة في بعض السياقات وظهورها بصفات إيجابية في سياقات أخرى ونناقش هذه المسألة باستفاضة عند مناقشة نتائج هذه الدراسة، أما الصفات الأخرى التي وصفت بها المرأة في هذه الحلقة فهي تُظهر الأم المتعلمة التي تمتلك المعرفة العلمية في خمسة سياقات، وبذا تكون نسبة ظهور هذه الصفة 7.7%. أما صفة المرأة المتعاونة مع أسرتها فقد ظهرت في أربع سياقات بنسبة 6.1%، وبذا نستنتج التناقض في صفات المرأة في هذه الحلقة. إلا أن هذه الحلقة تميزت بظهور المرأة التي تعي حقها في المشاركة وتطالب به، وإن كان ظهوره مرة واحدة بنسبة 1.5%. غير أن الدور الأكثر بروزا في هذه الحلقة هو دور ربة المنزل التي تطهو الطعام وتقدمه وتقوم بالأعمال المنزلية حيث بلغ تكراره ثلاث عشرة مرة، وهو يعتبر الأكثر شيوعاً في هذه الحلقة. وقد ظهرت المرأة التي تعلم أبناءها ثلاث مرات في ثلاثة سياقات منفصلة. والتأمل في تكرار الأدوار يجعلنا نلحظ الفارق الهائل في

عدد التكرار بين الدورين إذ يطغى دور "الأم الطاهية" على دور الأم "المعلمة لأبنائها" ومن هنا ألا يدعو هذا إلى القول بأن هناك تكريساً في هذه الحلقة للدور النمطي للأم الطاهية؟

لكن هذه الحلقة تميزت بظهور المرأة مالكة للأرض تملك مزرعة حيث لم يظهر هذا الدور للمرأة في المباحث الأخرى. وفيما يتصل بعلاقة المرأة بالآخرين وبيئتها، فقد ظهرت المرأة إيجابية تشكر الآخرين وتحافظ على نظافة بيئتها، وتساعد النساء الأخريات وتقترح على الآخرين فيؤخذ باقتراحها، وقد ظهرت المرأة في هذه الحلقة مرة واحدة وهي تبدي رأيها في العادات الاجتماعية (إطلاق الأعيرة النارية) في الأفراح، وتنتقد السلبية منها، وإن كان هذا الظهور لمرة واحدة فقط.

أما المهن التي عملت بها المرأة في هذه الحلقة فقد طغى عمل المرأة في التعليم (المعلمة) على باقي المهن، حيث ظهرت المرأة عشر مرات وهي تعمل في التعليم تلاه عملها ممرضة مما يدل على أن الكتب المدرسية لم تراعِ تحفيز دخول النساء لمهن جديدة ضمن الثقافة المجتمعية كما ورد في المنظور المحلي.

صورة المرأة في الكتب المدرسية لمبحث اللغة العربية في حلقة التعليم الثانية. (للصفوف من الرابع حتى العاشر الأساسي)

اختلفت صورة المرأة في هذه الحلقة من حيث الصفات، الأدوار، والعلاقات، والمهن ونفصل هذا الاختلاف فيما يلي:

كانت الصفة الأكثر شيوعاً في هذه الحلقة هي صفة المرأة المحبوبة(التي يتغزل بها الشعراء) حيث تكرر ظهورها (11) مرة وبنسبة بلغت 13%. تليها صفة المرأة الحكيمة حسنة التصرف حيث تكررت (8) مرات وبنسبة بلغت 9.5% . أما المرأة سكن الزوج وملاذه، والمرأة الجميلة حسنة الوجه فقد ظهرتا (6) مرات وبنسبة بلغت 7.1%. وقد لوحظ في هذه الحلقة ظهور صفة المرأة الصامدة على أرضها مرة واحدة وبنسبة 1.2%.

فيما يتعلق بأدوار المرأة التي ظهرت في حلقة التعليم الثانية في منهاج

اللغة العربية يتضح من النتائج تساوي التكرار لدورين هما: الأم التي ترشد أبناءها وتعلمهم، والزوجة المشاركة لزوجها في ضنك العيش حيث تكرر ظهور كل منها (8) مرات وبنسبة بلغت 14.3% ويليه دور الابنة التي يرعاها والدها ويثق بها فقد ظهر (5) مرات بنسبة 8.9%.

وبقراءة الجدول (30) يلاحظ أدوار أخرى للمرأة مثل المرأة الشاعرة، الأديبة، الابنة التي يرعاها والدها ويثق بها وبنفس التكرار السابق. أما المرأة التي تقوم على إعداد الطعام، والمقاتلة التي تشارك في الجهاد فقد ظهر كل منهما 4 مرات وبنسبة 17.1 لكل منهما.

أما المرأة الطالبة الجامعية، والدة الشهيد، فقد ظهر هذان الدوران ثلاث مرات لكل منهما وبنسبة بلغت 5.4% .

أما المرأة الأخت التي تعظ أخاها، والطالبة التي تحاور معلمتها، الفقيهة، المواطنة التي تستجير بولي الأمر، الجارية، الكاتبة التي تحسن الكتابة (في الجاهلية)، شريكة الرجل في التنمية فقد ظهر كل منها مرة واحدة في هذه الحلقة وبنسبة 1.8%.

وتظهر النتائج علاقة المرأة بالآخرين وبيئتها كما بدت في حلقة التعليم الثانية في منهاج اللغة العربية. بلغ مجموع أجزاء النصوص التي ترتبط بعلاقة المرأة بالآخرين أو ببيئتها أربعة عشر جزءاً بمجموع تكرار بلغ خمس عشرة مرة وظهرت جميع أشكال العلاقات الواردة في النتائج مرة واحدة خلا المرأة التي تساعد امرأة أخرى عند المخاض، فقد ظهر مرتين مما يعني إن النسبة المئوية لهذه العلاقة هي 13.33%.

ولقد ظهرت المرأة مشاركة في المشاريع الخيرية المجتمعية، ضحية لظلم أخيها، تجبر على إخفاء مشاعر الحزن، تطلق لأسباب تافهة، تعلم النساء الأخريات الكتابة، تلحق بعد الزواج بأسرة زوجها، لها حقوق دستورية، مشاركة لألفها في مشاعز الوجد، مساعدة للرجل تسانده في الفضائل، تطالب ولي الأمر بحقها، تنوح بأجر، ترتبط ببيئتها المكانية، تزهو بحب الرجل لها.

أما المهن التي عملت بها المرأة في هذه السلسلة فقد جاءت ضمن إطار محدد إذ اقتصرت على عمل المرأة كممرضة، أو معلمة، أو مديرة مدرسة، أو مديرة لمؤسسة، أو تاجرة (سيدة أعمال)، أو أستاذة جامعية، أو طبيبة، أو مذيعة أو عاملة في مصنع أو مختبر .

ولقد بلغ مجموع التكرار لمهن المرأة ستة عشر تكراراً، فقد تكرر ظهور المرأة المعلمة خمس مرات حيث كانت المهنة الأعلى تكراراً وبلغت نسبتها إلى باقي المهن 31.3% وعمل المرأة في التمريض ثلاث مرات وبنسبة مئوية 18.8%، أما المرأة التي تعمل في باقي المهن التي أشير إليها فقد ظهرت مرة واحدة بنسبة مئوية هي 6.3% لكل منها كما يظهر في الجدول (30).

الجدول (30)

المهن التي تعمل بها المرأة في كتب اللغة العربية في حلقة التعليم الثانية

المهنـــة	التكرار	النسبة المئوية
ممرضة	3	%18.8
معلمة	5	%31.3
مديرة مدرسة	1	%6.3
مديرة مؤسسة	1	%6.3
تاجرة (سيدة أعمال)	1	%6.3
أستاذة جامعية	1	%6.3
طبيبة	1	%6.3
مذيعة	1	%6.3
عاملة في مصنع	1	%6.3
عاملة في مختبر	1	%6.3
مجموع التكرار	16	

وبعد أن عرضنا صورة المرأة في منهاج اللغة العربية والكتب المدرسية في الحلقة الثانية يتضح أن الظهور الأبرز كان للمرأة المحبوبة التي يتغزل بها الشعراء، في حين ظهرت مرة واحدة صامدة على أرضها وذات إرادة قوية، ونتساءل هنا: أليست المرأة العربية الصامدة على أرضها في بقاع عربية تواجه ظروفاً صعبة أكثر التصاقاً بحاجات الطلبة من المرأة المحبوبة التي يتغنى

الشعراء بجمال طلعتها؟؟ وألا يمكن لنا أن نوازن في المحتوى بين هاتين الصورتين للمرأة العربية؟

ويظهر لنا في هذه الحلقة دور المرأة النائحة التي تنوح بأجر يدفعه الآخرون لها بتكرار واحد وبنسبة بلغت 11.1%. وقد دلت النتائج كذلك على أن المرأة المعلمة تكرر ظهورها خمس مرات مما يكرس المهنة النمطية للمرأة في حين لم تظهر المرأة في أي من المهن التي دخلتها المرأة الأردنية فعلاً في مجالات المحاماة، والقضاء، والطب، ومجالات الإدارة العليا.

صورة المرأة في كتب الثقافة العامة المشتركة لمبحث اللغة العربية في حلقة التعليم الثالثة (للصفوف الحادي عشر حتى الثاني عشر الثانوي)

وتظهر النتائج صفات المرأة وأدوارها وعلاقتها بالآخرين وبيئتها في حلقة التعليم الثالثة في منهاج اللغة العربية وكتب الثقافة العامة المشتركة، ويلاحظ عدم وجود أجزاء من النصوص تشير إلى أية مهنة قد تعمل بها المرأة في حلقة التعليم هذه، وتظهر نتائج التحليل أن صورة المرأة في هذه الحلقة قد بدت سلبية في معظم جوانبها، ونعرض صفات المرأة التي اشتمل عليها الجدول (41)، حيث بدت محبوبة جميلة يتودد لها الشعراء وتكررت هذه الصورة في ثمانية (8) سياقات منفصلة وبنسبة 40%. أما المحبوبة القاسية التي لا ترحم ولا تبادل الرجل مشاعره، وكذلك المرأة غير المثقفة التي لا تحسن محاورة زوجها فقد تكرر ظهور كل من هاتين الصفتين ثلاث مرات بنسبة 15% لكل منهما، أما باقي صفات الزوجة فقد ظهرت مضحية لإسعاد زوجها مرتين بنسبة 10%، كما ظهرت المرأة وهي تتصف بصفات سلبية مثل كونها تتدخل في شؤون زوجها، متسرعة في اتهامه، لا تهتم بنظافة منزلها، مسكينة يقع عليها ظلم الآخرين.

وتظهر النتائج الأدوار التي خصصت للمرأة في منهاج الثقافة الأدبية واللغوية، وكما يتضح من الجدول فقد ظهرت جميع هذه الأدوار مرة واحدة عدا المرأة الريفية (الفلاحة الساذجة) فقد ظهر مرتين في سياقين منفصلين، أما باقي الأدوار فهي ابنة تأمل في عودة والدها من الحرب، ابنة محبوبة من قبل

والدها، وليدة يفرح والدها بمقدمها، نائحة بأجر، جارية، زوجة يتزوج زوجها عليها، زوجة تهتم بشؤون زوجها.

أما علاقتها بالآخرين وببيئتها فقد وصفت بأنها سبب في تعاسة الرجل وفقره، تمنع من التعبير عن آرائها، يشتمها زوجها، تبث شكواها للآخرين علَّهم يساعدونها، لا يحب زوجها محادثتها، ويستنتج مما سبق أن صورة المرأة التي يرسمها منهاج اللغة العربية وكتب الثقافة العامة المشتركة في التعليم الثانوي تتسم بالسلبية في كثير من ملامحها.

الجدول (31)

أدوار المرأة كما ظهرت في كتب الثقافة العامة المشتركة لمبحث اللغة العربية

في الحلقة الثالثة (11-12)

دور المـــرأة	التكرار	النسبة المئوية
ابنة تأمل في عودة والدها من الحرب	1	%11.1
وليدة يفرح والدها بمقدمها	1	%11.1
نائحة بأجر	1	%11.1
المرأة الوطن	1	%11.1
جارية تعيش في الخباء	1	%11.1
امرأة ريفية (فلاحة، ساذجة)	2	%22.2
زوجة يتزوج زوجها عليها	1	%11.1
زوجة تهتم بشؤون زوجها	1	%11.1
مجموع التكرار	9	

وتدل نتائج التحليل أن علاقة المرأة ببيئتها وبالآخرين بدت سلبية في معظم جوانبها خلافاً لما ظهرت في حلقات التعليم السابقة بنفس المبحث، كما يوضح الجدول (32) فقد تمحورت علاقتها بالآخرين على أساس أنها سبب في تعاسة الرجل، إذ تكرر ظهور هذه العلاقة ثلاث مرات بنسبة 50% من مجموع التكرار لهذا المجال، يمنعها الآخرون من التعبير عن آرائها، يشتمها زوجها، تبث شكواها للآخرين علهم يساعدونها، يأنف زوجها من قضاء وقته معها فقد تكررت مرة واحدة وبنسبة 16.7% لكل منها.

ونتوصل مما سبق إلى مكونات صورة المرأة في حلقة التعليم الثالثة في مبحث اللغة العربية وكتبه المدرسية حيث تبدو الصورة التي يرسمها للمرأة سلبية منفرة. وتدل نتائج تحليل الأدوار كذلك على تأكيد أدوار سلبية أيضاً، فتبدو المرأة الريفية الساذجة غير المتعلمة ويتكرر مرتين في هذه الحلقة. أما علاقة المرأة ببيئتها وبالآخرين فقد دلت النتائج أنها اتسمت بتكريس الصورة النمطية للمرأة حيث تمحورت علاقتها بالآخرين على أساس أنها سبب في تعاسة وفقر الرجل وبأنها تمنع من التعبير عن آرائها، وتبث شكواها للآخرين علهم يساعدونها، بل أن زوجها يأنف من قضاء وقته معها. ولعل المتأمل في مكونات هذه العلاقة يلحظ مدى تكريسها لصور شائعة للمرأة يفترض أن المنهاج يسعى لتحسينها وليس لترسيخها.

مناهج اللغة الإنجليزية للمرحلتين الأساسية والثانوية:

تتضمن وثيقة منهاج اللغة الإنجليزية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي ثمانية خطوط عريضة هي: أسس المنهاج، بناء منهاج اللغة الإنجليزية وعناصره، أهدافه، الخطة الدراسية، مواصفات مواد تعليم اللغة الإنجليزية، الأساليب والوسائل والأنشطة، تقويم المنهاج وتطويره، وتدريب المعلمين.

وقد حوى الخط العريض الأول الأسس الأربعة للمنهاج: وهي الأساس الفلسفي، والنفسي، والاجتماعي، والمعرفي. وينبثق الأساس الفلسفي من فلسفة التربية والتعليم وأهدافها، ويستند إلى جملة من المبادئ منها التأكيد على مقومات الشخصية الوطنية والقومية. في حين انطلق الأساس الاجتماعي من خمسة معطيات استهلت بأن اللغة الإنجليزية هي اللغة الأجنبية الرئيسة في المجتمع الأردني باعتبارها لغة عالمية في مجالات التنمية والاتصال والعلوم والتكنولوجيا والبحث والفكر العالمي. وتشير الوثيقة إلى أنها "تتوجه لإعداد الطالب للعيش في واقع المجتمع الأردني وظروفه" (منهاج اللغة الإنجليزية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، 1991) ثم تتدرج لتصل إلى مرتكز هام تنبثق منه وهو مراعاة نظام القيم في المجتمع الأردني. أما الأساس النفسي فينبثق من حاجات الطالب الأساسية في مراحل نموه المختلفة، ومن

الاتجاهات الحديثة لتعلم اللغات الأجنبية. ويرتكز الأساس المعرفي على مفهوم أن اللغة عبارة عن مجموعة من البنى المعرفية المترابطة التي تحكمها نظم، وهي أداة تواصل اجتماعي. أما الخط العريض الثاني فقد تناول مرتكزات تصميم منهاج اللغة الإنجليزية وهي تسعة مرتكزات تتراوح بين الشمول والتكامل لعناصر الخبرة اللغوية، ابتداء بالأهداف الخاصة وانتهاء بأساليب التقويم لتصل إلى انتقاء الخبرات اللغوية التي تسهم في تهيئة الطالب ليكون مواطناً واعياً ومسؤولاً ومشاركاً في الحياة العامة.

ويشتمل الخط العريض الثالث على ثمانية وعشرين هدفاً منها: أن يعمق احترامه لقيم مجتمعة المرغوبة ويلتزم بها. ويضم الخط العريض الرابع الخطة الدراسية كما أقرها مجلس التربية والتعليم. أما الخط العريض الخامس فيتناول مواصفات مواد تعليم اللغة الإنجليزية من حيث المضمون والشكل والإخراج. ويشتمل الخط العريض السادس على الأساليب والوسائل والأنشطة التي يشار إلى أنها يجب أن تتنوع لمراعاة الفروق الفردية. ويتضمن منهاج اللغة الإنجليزية في الخط العريض السابع خمسة أسس تراعى في تقويم منهاج اللغة الإنجليزية وتطويره، في حين يشكل تدريب معلمي اللغة الإنجليزية الخط العريض الثامن.

أما وثيقة الخطوط العريضة والمناهج لمبحث اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الثانوي الشامل والتطبيقي/ فهي تشتمل على ستة خطوط عريضة إذ لا تشير إلى تدريب المعلمين كما تشير وثيقة المنهاج للمرحلة الأساسية.

وتتألف وثيقة الخطوط العريضة لمرحلة التعليم الثانوي من جزأين هما الخطوط العريضة لمناهج التعليم الثانوي الشامل والتطبيقي ومناهج اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الثانوي الشامل والتطبيقي.

وتشكل أسس مناهج اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة الخط العريض الأول الذي يشتمل على عشرة أسس تندمج فيها أسس المنهاج الأربعة: الفلسفي، النفسي، الاجتماعي، المعرفي ومن هذه الأسس: "مراعاة الفروق الفردية في اختيار محتوى المادة وتنظيم هذا المحتوى وفي استعمال أساليب وطرائق

ووسائل عديدة ومتباينة تناسب ميول الطلبة وقدراتهم العقلية وحاجاتهم المعرفية والمهنية، وكذلك "التركيز على مقومات الشخصية الوطنية والقومية من جهة، ثم الانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى.

أما أهداف تعليم اللغة الإنجليزية، والتي تكون الخط العريض الثاني فيمكن "أن تعتبر امتداداً وتطويراً لأهداف تعليمها في مرحلة التعليم الأساسي لتهيئة الطالب لمواصلة تعليمه العالي أو الالتحاق بسوق العمل". أما الخط العريض الثالث فهو يتعلق بالخطة الدراسية للتعليم الثانوي الشامل ويقسم إلى جزأين هما الأسس العامة للخطة، ومكوناتها. ويتضمن الخط العريض الرابع الأساليب والنشاطات والوسائل التعليمية ومواصفاتها، في حين يفصل الخط العريض الخامس في المواد التعليمية بمبحث اللغة الإنجليزية ومواصفاتها ويشتمل الخط العريض السادس والأخير على تقويم المنهاج وتطويره.

ولا بد من الإشارة إلى قضية هامة وهي أن وثيقة المنهاج للمرحلة الأساسية قد وضعت قبل تبني سلسلة كتب Action Pack من قبل وزارة التربية والتعليم والتي تدرس حالياً للصفوف (1-5) لذا لا توجد أية إشارة لها في الوثيقة.

صورة المرأة في كتب مبحث اللغة الإنجليزية في حلقة التعليم الأولى (للصفوف من الأول إلى الخامس الأساسي)

كما أشرنا سابقاً فقد بوشر في استخدام سلسة Action Pack في العام الدراسي 2000 مما يعني تبني هذه السلسلة والبدء في استخدامها بعد كتابة وثيقة منهاج اللغة الإنجليزية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي والتي أعدت عام 1990 ومن هنا يتضح سبب عدم إشارة تلك الوثيقة إلى AP وعدم تضمين ما يشير إليها في أي من مكونات تلك الوثيقة، ويلحظ ذلك بوضوح في الخط العريض الرابع حين يشار إلى الخطة الدراسية وكذلك في:

Chart of Scope And Sequence Of Objectives And Structural Content

وتتكون كتب هذه السلسلة من خمسة عشر كتاباً، وبعد قراءة هذه الكتب قراءة مسحية أولية تم استبعاد خمسة كتب لأنها لا تشتمل على أفكار تتعلق

بالمرأة، أما بقية الكتب وعددها عشرة كتب فقد اشتملت على جملة من الأفكار الرئيسة حول المرأة في أجزاء من محتواها التعليميّ الذي يشتمل على عناوين وأجزاء النصوص التي تتعلق بالمرأة في حلقة التعليم الأولى، وقد تعددت السياقات التي وردت فيها هذه الأفكار الرئيسة فكان السياق حواراً ثنائياً، أو ثلاثياً بين جمع من الأفراد، أو جملة مسجلة كجزء من نشاط ما، أو عبارة في رسالة مكتوبة، أو مكالمة هاتفية بين شخصيات السلسلة، أو أغنية يطلب إلى التلاميذ ترديدها، أو قصيدة شعرية تتضمن خبرات معينة، أو جملة في قصة تأملية ترويها إحدى الشخصيات ولقد أمكن تصنيف الأفكار الرئيسة التي اشتملت عليها أجزاء النصوص كما في المباحث السابقة إلى: أدوار المرأة في البيت والأسرة والحياة العامة، وصفات المرأة كما ظهرت في هذه السلسلة، والمهن التي تعمل بها المرأة، وكذلك علاقة المرأة بالآخرين وبمجتمعها وبيئتها.

وتبين لنا النتائج أن الصفات التي وصفت بها المرأة في هذه السلسلة في حلقة التعليم الأولى قد تنوعت، فهي قوية مغامرة تتحمل الصعاب وتتسلق الجبال وتبحر في قاربها، تقضي وقتها في نشاط مفيد، تحب المدرسة تهوى الرسم، مثقفة تجيد الكتابة والقراءة واستخدام الحاسوب للحصول على المعلومات، شغوفة بالفن تتقن العزف على الآلات الموسيقية، مريضة تلزم الفراش، كسولة تستيقظ متأخرة، تندم على سوء تصرفها، شاعرة تكتب الشعر، قادرة على صنع قرار حول مستقبلها، تحب الحياة في الريف، وتحب الحياة في المدينة، تكره الواجبات المنزلية، تحب الرياضيات، جادة في حياتها، مرحة، مترددة عند الشراء، تجهل بعض المعلومات العامة، رياضية تهتم بلياقتها البدنية. ولكن التكرار الأعلى كان لظهور المرأة المريضة إذ تكرر في سبع سياقات ظهرت فيها المرأة مريضة تعاني من آلام جسدية مختلفة. أما المرأة التي اتصفت بأنها ضعيفة في الحساب فقد ظهرت مرتين، في حين ظهرت مرة وهي ممتازة في الرياضيات ومرة تحب الرياضيات. أما باقي الصفات للمرأة في هذه السلسلة فقد ظهرت مرة واحدة فقط. وسنرجئ مناقشة النتائج لما بعد تحليل مجالات صورة المرأة في هذه الحلقة. ويتبين من

تحليل البيانات أن الفكرة التي تتعلق بدور المرأة التي تعد الطعام ?المرأة الطاهية- قد طغت من حيث العدد على باقي الأفكار، إذ تكررت عشر مرات، وبذا يكون دور المرأة التي تعد الطعام هو الأكثر ظهوراً من حيث عدد التكرار وتكون نسبته إلى مجموع التكرار المتعلق بالمرأة 29.4% كما تظهر النتائج.

أما الدور الذي يليه من حيث التكرار فهو دور المستهلكة التي تبتاع الحاجيات حيث تكرر سبع مرات في سياقات مختلفة، وكذلك المرأة المسافرة التي تنتقل من مكان لآخر لترى العالم فقد تكرر ظهورها سبع مرات بتكرار مساوٍ للمرأة المستهلكة وبنسبة 20.6%، وبرز دور المرأة المشاركة في أحداث عامة (المهرجانات الوطنية) أربع مرات وبلغ أربع مرات وبنسبة 11.8%، وظهرت المرأة في كتب سلسلة A P في أماكن عامة ثلاث مرات أي بنسبة 8.8%، في حين كانت في أدوارها الأخرى مرشدة لأبنائها، وأماً حنوناً ترعى أبناءها عند مرضهم، وابنة تساعد أمها في إعداد الطعام مرة واحدة لكل من هذه الأدوار وبنسبة بلغت 2.9%.

الجدول (32)

الأدوار التي ظهرت بها المرأة في كتب اللغة الإنجليزية في حلقة التعليم الأولى (1-5)

دور المـــرأة	التكرار	النسبة المئوية
- امرأة تطهو الطعام في البيت	10	%29.4
- مستهلكة تبتاع الحاجيات	7	%20.6
- مسافرة تنتقل من مكان لآخر لترى العالم	7	%20.6
- مشاركة في الأحداث العامة (المهرجانات الوطنية)	4	%11.8
- زائرة للأمكنة العامة	3	%8.8
- مرشدة لأبنائها	1	%2.9
- أم حنون ترعى أبنائها المرضى	1	%2.9
- ابنة تساعد أمها في إعداد الطعام	1	%2.9
- مجموع التكرار	34	

أما علاقة المرأة بالآخرين وبمجتمعها ككل وبيئتها في كتب هذه السلسلة

فقد تبين من تحليل المحتوى وجود أنماط من العلاقات الإيجابية التي تربط المرأة بالآخرين وببيئتها كما في الجدول (33) حيث تظهر المرأة التي تقدر الصداقة وتراسل أصدقاءها وتساعدهم في ظروفهم الصعبة، وتقيم الحفلات وتدعوهم لها وتقدم لهم الهدايا، وهي تحب الطبيعة ومناظرها الجميلة، ولكنها في سياق آخر تمنع أصدقاءها من استخدام أشيائها، ثم أنها المرأة التي ترشد أصدقاءها وتنصحهم، وهي التي تستغرب حينما تصلها رسالة من مخترع، إذ على الرغم من كونها متعلمة (معلمة) فهي لا تملك الروح الابتكارية.

ويلاحظ أن التكرار الأعلى كان لظهور المرأة التي تقدر صديقاتها وتراسلهن، يليه مساعدتها لصديقاتها في ظروفهن الصعبة حيث تكرر خمس مرات، يليه المرأة التي تقيم الحفلات وتدعو لها أصدقاءها حيث ظهرت ثلاث مرات، أما باقي الأفكار المتعلقة بعلاقة المرأة بالآخرين وببيئتها فقد ظهرت مرة واحدة فقط وتوضح النتائج سبعة أنماط من علاقات المرأة بالآخرين كما ظهرت في أجزاء النصوص التي اشتملت عليها كتب سلسلة AP.

أما المهن التي تعمل بها المرأة في كتب اللغة الإنجليزية في حلقة التعليم الأولى (سلسلة Action Pack) فقد ظهر أنها تعمل: معلمة، ممرضة، طبيبة أسنان، طبيبة أطفال، عاملة في مطعم، بائعة في متجر.

أما من حيث عدد التكرار لهذه المهن فقد جاء على النحو الآتي: تكرر ظهور المرأة المعلمة أربع مرات وكانت المهنة ذات التكرار الأعلى، تلاها مهنتا: عاملة في مطعم وبائعة في متجر، إذ ظهرت النساء وهن يعملن في هاتين المهنتين مرتين في هذه السلسلة، وظهرت المرأة، مرة واحدة كطبيبة أطفال ومرة كممرضة، ومرة كطبيبة أسنان، وعاملة في المطعم، بائعة في متجر. ويلاحظ من (الجدول 33) محدودية المهن التي تظهر بها المرأة، وكذلك عدم قبول بعض هذه المهن في منظومتنا الثقافية. كما سنوضح لدى مناقشة النتائج في الجزء الأخير من هذه الدراسة.

الجدول (33)

المهن التي تعمل بها المرأة في كتب اللغة الإنجليزية في حلقة التعليم الأولى (1-5)

المهن التي تعمل بها	التكرار	النسبة المئوية
معلمة	4	%36.4
ممرضة	1	%9.1
طبيبة أسنان	1	%9.1
طبيبة أطفال	1	%9.1
عاملة في مطعم	2	%18.2
بائعة في متجر	2	%18.2
مجموع التكرار	11	

وبناء على ما سبق فقد دلت النتائج على ظهور صفات جديدة للمرأة في هذه الحلقة، فقد ظهرت المرأة المغامرة القوية التي تسافر وتتنقل من مكان إلى آخر.

وتشير النتائج كذلك إلى أن التكرار الأعلى كان لظهور المرأة المريضة والذي تكرر في سبعة سياقات ظهرت فيها المرأة وهي تعاني من آلام جسدية مختلفة.

وتشير النتائج إلى محدودية المهن التي تعمل بها المرأة وهي ست فقط حيث ظهرت المرأة معلمة، طبيبة، طبيبة أسنان، ممرضة، عاملة في مطعم، بائعة في متجر، بل أنه حينما قررت إحدى الشخصيات أن تختار طب الأسنان كمجال لعملها المستقبلي كان رد فعل أصدقائها الاستغراب، وتدل النتائج على أن المرأة قد ظهرت في هذه السلسة وهي ضعيفة تحصيلياً في مادة الرياضيات في سياقين منفصلين، ومرة على أنها جيدة في الرياضيات مما يعني تناقض صفات المرأة في حلقة التعليم نفسها .

صورة المرأة في منهاج اللغة الإنجليزية والكتب المدرسية في حلقة التعليم الثانية (للصفوف من السادس حتى العاشر الأساسي)

تشمل هذه الحلقة الصفوف من السادس للعاشر الأساسية (6-10) حيث يدرس الطلبة منهاج PETRA وقد ظهر للمرأة أدوار جديدة، ومهن متعددة أكثر مما لوحظ في سلسلة الكتب AP التي تدرس في الحلقة الأولى. وكما أشرنا، فإن صفات المرأة في هذه الحلقة قد اختلفت هي أيضا عن الصفات التي وصفت بها المرأة في سلسلة AP. ونفصل تالياً أوجه هذا الاختلاف.

لقد تعددت صفات المرأة في منهاج اللغة الإنجليزية PETRA لتبلغ ستاً وثلاثين صفة في حين ظهرت في ثلاثة وتسعين(93) جزءًا من النصوص. فقد بدت المرأة في هذا المنهاج على النحو الآتي:

فنانة (ترسم الزهور تجيد الرقص والغناء)، متسرعة في اتهام الآخرين تقضي الوقت بالحديث مع صديقاتها، تبكي في ظروف مختلفة، تشعر بالملل، عبقرية تتفوق في الرياضيات، مثقفة لنفسها، رياضية، تخاف عند مواجهة المواقف الغريبة، قاسية لا ترحم ضعف الآخرين، مريضة تعاني من آلام، مخلصة في حبها، تحرص على نظافة أبنائها، مطيعة للتعليمات، لها هوايات، تحتمل الأذى، تحب الموسيقى، تعيش في خيمة، قوية تتحدى ظروفها، تندم على أفعالها مضحية في سبيل حبها، تحب البذخ والممتلكات المادية (الفراء، الأثاث الثمين، ساعة حائط نادرة)، أماً حنوناً تحب أبناءها، تحب العيش في البادية، طموحة تعمل للرقي في مهنتها، ضعيفة لا تقوى على حمل الأشياء، قادرة على التفكير المنطقي العقلاني، محاورة تعبر عن رأيها في مجالات الحياة، لها ملابس خاصة بها، تطمح في الثروة فتتزوج رجلاً كهلاً. تتأثر بالأسماء المشهورة لمصممي الأزياء، لا تحتمل الطقس البارد والظروف الصعبة، وفية لأصدقائها، عبقرية تتفوق في سن صغيرة، تتردد في صنع القرار، مبالغة في مشاعر الحزن، تكذب لتتخلص من المواقف الحرجة، تسرق لتلبية عاطفة الأمومة، جميلة ومحبوبة، تحن لبيتها وتحبه.

ويلحظ إن أكثر صفات المرأة ظهوراً كان صفة المرض، إذ ظهرت المرأة

وهي تعاني من أمراض جسمية تسع مرات وكان الأعلى من حيث التكرارات، وقد بلغت نسبته 9.9% ثم صفة الأم الحنون التي تحب أبناءها بتكرار هو ست وبنسبة مئوية بلغت 6.5% وصفة حبها للبذخ والممتلكات المادية (الفراء، الأثاث الثمين، ساعة الحائط النادرة) إذ تكرر ظهور أفكار تتعلق بهذه الصفات في ستة مواطن من المحتوى التعليمي لمنهاج PETRA وبنسبة 6.5% كما يظهر في النتائج.

أما أدوار المرأة في البيت والأسرة والحياة العامة فقد تعددت وبلغ مجموع تكرار الأجزاء التي تتعلق بأدوار المرأة ستةً وثلاثين جزءاً إلا أن أدوارها تباينت كما يظهر في الجدول (34) على النحو الآتي:

ربة منزل تقوم بالأعمال المنزلية (تنظيف، غسيل ثياب) تطهو الطعام، تجمع نقوداً للعمل الخيري، تفوز بالمسابقات الفنية، ترشد الآخرين للوقاية من الأمراض، سائحة تزور بلدان خارج بلدها، تصنع السجاد وتنسج الصوف، مستهلكة تعاني من الغلاء، ملكة تحكم بلدها، تعلم الآخرين كيفية صنع الحلوى، طالبة علم في الجامعة، مراجعة للدوائر الحكومية، تزرع الأشجار في الحدائق العامة، تحضر مؤتمرات عالمية، المرأة المسافرة. ويتضح لنا من قراءة الجدول أن دور المرأة (ربة المنزل التي تقوم بالأعمال المنزلية وتطهو الطعام) كان الأكثر شيوعاً إذ بلغ تكراره (14) مرة ونسبته 38.9%، وظهر أيضاً دور طالبة العلم، ثم المرأة مستخدمة الحاسوب وقد تكرر ظهور هذه الأدوار ثلاث مرات ونسبتها 8.3% .

الجدول (34): الأدوار التي ظهرت بها المرأة في كتب اللغة الانجليزية في حلقة التعليم الثانية منهاج PETRA

الـــــدور	التكرار	النسبة المئوية
ربة منزل تقوم بالأعمال المنزلية (تنظيف، غسيل ثياب) طهو الطعام	14	%38.9
تجمع النقود للعمل الخيري	3	%8.3
متسابقة (تفوز في المسابقات)	2	%5.6
ترشد الآخرين للوقاية من الأمراض	2	%5.6
سائحة تزور بلدان أخرى	2	%5.6
تقوم بنسيج السجاد والنول(صناعات منزلية بسيطة)	2	%6.8
ملكة تحكم بلدها	1	%6.5
تستخدم الحاسوب للتسوق	3	%2.8
تعلم الآخرين كيفية صنع الحلوى	1	%3.8
طالبة علم في الجامعة	3	%2.8
مراجعة للدوائر العامة	1	%8.3
مستهلكة تعاني من الغلاء	2	%6.5
المجموع	36	

وتشير نتائج المجال الأخير الذي تركزت حوله التكرارات فهو علاقتها بالآخرين وببيئتها فلقد بدت علاقتها بالآخرين على النحو الآتي: تساعد الآخرين، تنقذ الآخرين من الخطر، تطلب المساعدة من الآخرين عند شعورها بالخطر، تشارك في الأعمال الخيرية التطوعية، تقدم الهدايا لأصدقائها، تزرع الأشجار في الأماكن العامة، تنتقم من أعدائها بسجنهم، تقترض المال من أصدقائها، تلوث البيئة، لا يسمح لها بالمشاركة في رحلة مدرسية، تعتني بالنباتات، ضحية للكوارث الطبيعية، تقيم حفلات ترفيهية، تشكر من يساعدها، غير واقعية في علاقتها بالآخرين، تكتفي بالمراقبة حين يقوم الرجل بأعمال الإنقاذ.

أن علاقات المرأة بالآخرين الأكثر شيوعاً في حلقة التعليم الثانية لمنهاج PETRA هي طلبها للمساعدة من الآخرين عند شعورها بالخطر، ومشاركتها في الأعمال التطوعية إذ تكررت ثلاث مرات وبنسبة 12.5% لكل منهما. أما باقي العلاقات فقد ظهرت مرة واحدة أو مرتين كما يتضح في الجدول التالي:

ويظهر الجدول (35) أن المهن التي ظهرت بها المرأة في كتب اللغة الإنجليزية في الحلقة الثانية (PERTA) هي: مذيعة أخبار، معلمة، ممرضة، طبيبة، طبيبة بيطرية، مقدمة برامج في التلفاز، شرطية نسائية، كاتبة في بنك، صحفية، مرشدة سياحية، طبيبة أسنان، سكرتيرة شرطية سير، مضيفة طيران، فنانة، رسامة، مغنية، مؤلفة كتب، عالمة، تاجرة فراء، دكتورة (آداب)، عاملة في مكتب، محاضرة في الجامعة. وبلغ مجموع التكرارات لأجزاء النصوص التي تتعلق بمهن المرأة أربعة وستين (64) تكراراً. ويلاحظ أن مهنة الممرضة كانت الأكثر تكراراً إذ بلغت (11) تكراراً وبنسبة بلغت 17.2% من مجموع الأجزاء المتعلقة بعمل المرأة تليها مهن المعلمة، الطبيبة، مضيفة الطيران وبلغ عدد تكرار كل منها خمسة وبنسبة بلغت 7.8% ولقد ظهرت المرأة صحفية أربع مرات في هذه الكتب وذلك بنسبة 6.3%. ولوحظ أن المرأة ظهرت مرة واحدة وهي تعمل في المهن التالية: مذيعة أخبار، طبيبة بيطرية، مرشدة سياحية، فنانة (رسامة) عالمة، تاجرة فراء، دكتورة (آداب) وتكون النسبة المئوية لظهور هذه المهن 1.6% لكل منها.

الجدول (35): المهن التي تعمل بها المرأة في كتب اللغة الانجليزية

في حلقة التعليم الثانية في منهاج PETRA

المهنــــة	التكرار	النسبة المئوية
مذيعة أخبار	1	%1.6
معلمة	5	%7.8
ممرضة	11	%17.2
طبيبة	5	%7.8
طبيبة بيطرية	1	%1.6
مقدمة برامج في التلفاز	3	%4.7
شرطية نسائية	3	%4.7
كاتبة في بنك	3	%4.7
صحفية	4	%6.3
مرشدة سياحية	1	%1.6
طبيبة أسنان	2	%3.1
سكرتيرة	6	%9.4
شرطية سير	2	%13.1

المهنـــة	التكرار	النسبة المئوية
مضيفة طيران	5	%4.8
فنانة (رسامة)	1	%1.6
مغنية	2	%3.1
مؤلفة كتب	2	%3.1
عالمة	1	%1.6
تاجرة فراء	1	%1.6
دكتورة (آداب)	1	%1.6
عاملة في مكتب	2	%3.1
محاضرة في الجامعة	2	%3.1
مجموع التكرار	64	

صورة المرأة في الكتب المدرسية لمبحث اللغة الإنجليزية في حلقة التعليم الثالثة (للصفوف من الحادي عشر للثاني عشر الثانوي)

وفيما يتعلق بصورة المرأة لمنهاج اللغة الإنجليزية AMRA في هذه الحلقة الذي يدرس للصفين الحادي عشر والثاني عشر ضمن مواد الثقافة العامة المشتركة فقد ظهرت المرأة في أثنين وخمسين جزءاً من أجزاء النصوص في كتب AMRA وتم تصنيف الأفكار الرئيسة وفق موضوعاتها كصفات أو أدوار للمرأة في البيت والأسرة والحياة العامة، أو علاقة المرأة بالآخرين وبمجتمعها وببيئتها، والمهن التي تعمل بها.

وتوضح النتائج أن صفات المرأة قد تعددت وهي كما يظهر الجدول: متعلمة، ذكية، تتمتع بالكرامة، نشطة في تغيير الدستور، غير مجاملة تقول الحقيقة، أم جاهلة بأصول رعاية أبنائها صحياً، مريضة جسمياً، متذمرة مما يطلب إليها، فوضوية، كريمة، عطوفة، تبكي عند الصعاب، ليس لديها عقلية خلاقة، سكن للزوج، تنقطع عن العمل بسبب الحمل والولادة، لها هوايات وتعزف الكمان، محبة للعلم تدرس العلوم في الجامعة، تتروى في حكمها على الأشياء، تتحمل المشاق وتذهب في رحلة طويلة، قادرة على التعامل مع الأزمات.

وأما أدوار المرأة في هذا المنهاج فجاءت كما يلي:

مربية تربي الأبناء على القيم العربية، مشاركة في العمل الاجتماعي التطوعي، طالبة تدرس التمريض، أم مرشدة تهدي أبناءها، ابنة تزوج ويدفع لعائلتها تعويضاً نظير تربيتها، ابنة تسامر أباها، عروساً تقيم وليمة، مشاركة في الجوائز الوطنية (السابلة)، طالبة عمل تقدم طلباً للحصول على عمل، مشاركة في المعارض الفنية، ربة منزل تطهو الطعام، مراجعة للدوائر الحكومية لتقديم شكوى، تقود الحملات لمساعدة الفقراء، مشاركة في القوة العاملة، أم حنون تحب أبناءها، مدافعة عن حقوق المرأة، مديرة عمل ناجحة.

وفيما يتعلق بالمجال الأخير وهو علاقة المرأة بالآخرين وبيئتها فقد ظهرت المرأة على النحو الآتي: ضحية لحادث سير، تجعل مرؤوسيها يدفعون ثمناً باهظاً بسبب انقطاعها عن العمل- عندما تعمل مهندسة- تقرض الآخرين نقوداً، تتواصل مع الآخرين، لا تُعطى فرصة مساوية للرجل، تعاني من التمييز ضدها - من قبل أصحاب العمَل-، تعاني من البطالة على الرغم من تأهيلها، لها صورة نمطية يجب أن يغيرها الإعلام، لها حقوق يجب ضمانها، تتزوج في سن مبكرة، تعاني التشرد إذا عاشت دون رجل.

أما المهن التي ظهرت المرأة بها فهي :

ممرضة، رئيسة ممرضات، مهندسة، عضو في البرلمان، مديرة معرض، فنانة، عاملة تنظيف في مستشفى، وسيدة أعمال تدير أعمالاً حرة.

وحري بالتأمل في هذا الجزء من هذه الدراسة أن معظم الأفكار الرئيسة التي ارتبطت بأجزاء النصوص التي تدور حول المرأة في منهاج AMRA قد ظهرت مرة واحدة، عدا عمل المرأة في التمريض (وهي مهنة خدمات) فقد ظهر في ثلاثة سياقات منفصلة، وكذلك ضرورة تغيير صورة المرأة النمطية التي تكرر ظهورها كفكرة رئيسة في ثلاثة سياقات أيضاً، وستتم مناقشة ذلك لاحقاً. كما تميزت هذه الحلقة بظهور مهن جديدة تعمل بها المرأة وبذا تكون الصورة الكلية التي يرسمها منهاج AMRA للمرأة ضمن المجالات الأربعة التي تم تصنيف الأفكار في ضوئها كما في الجدول التالي:

الجدول (36): صورة المرأة كما بدت في كتب اللغة الإنجليزية
في حلقة التعليم الثالثة (1-12) (AMRA)

أدوار المرأة في البيت والأسرة والحياة العامة	المهن التي تعمل بها المرأة	صفات المرأة	علاقة المرأة بالآخرين وبمجتمعها وبيئتها
ابنة تسامر أباها	ممرضة	متعلمة تدرس في الجامعة	– ضحية لحادث سير
مربية تربي أبنائها على القيم العربية وترشدهم	رئيسة ممرضات	ذكية	تجعل مرؤوسيها يدفعون ثمناً باهظاً بسبب انقطاعها عن العمل
متطوعة في المجال الاجتماعي	مهندسة	تتمتع بالكرامة	تقرض الآخرين نقوداً
طالبة تدرس التمريض	عضوة في البرلمان	نشطة في تغيير الدستور	تتواصل مع الآخرين
– ابنة تتزوج ويدفع لعائلتها تعويضاً نظير تربيتهم لها	مديرة معرض	غير مجاملة (تقول الحقيقة)	تعاني من التمييز ضدها من قبل أصحاب العمل.
عروساً تقيم وليمة	فنانة ترسم لوحات تشكيلية	أم جاهلة بأصول رعاية أبنائها صحياً	لها صورة نمطية يجب أن يغيرها الإعلام
مشاركة في العمل الخيري الوطني	عاملة تنظيف في مستشفى	مريضة جسمياً	لها حقوق يجب ضمانها
			تتزوج في سن مبكرة
مشاركة في المعارض الفنية	تدير أعمالاً حرة	متذمرة مما يطلب منها	تعاني التشرد بدون الرجل
ربة منزل تعد الطعام	معلمة	فوضوية غير منظمة	
تراجع الدوائر لتقدم شكوى		كريمة وعطوفة	
		تبكي عند الصعاب	
مشاركة في القوة العاملة			
		ليس لديها عقلية خلاقة	
مدافعة عن حقوق النساء		تنقطع عن العمل بسبب الحمل والولادة	
مديرة عمل ناجحة		تتروى في حكمها على الأشياء	
		تتحمل المشاق وتذهب في رحلة طويلة	
		– قادرة على التعامل مع الأزمات	

منهاج التربية الاجتماعية والوطنية والمدنية في مرحلة التعليم الأساسي

يعتبر هذا المبحث من المباحث الرئيسة في تكوين إدراكات الناشئة في سن مبكرة، إذ أنه يدرس للطلبة من الصف الأول الأساسي ولغاية الصف العاشر. علماً بأنه يدرس من الصف الأول الأساسي باسم التربية الاجتماعية و الوطنية، ومن الصف السادس وحتى العاشر باسم التربية الوطنية و المدنية، و قد تم تحليل كتب هذا المبحث لصفوف مرحلة التعليم الأساسي جميعها وتضمينها في جداول دون تقسيمها إلى حلقات نظراً لقلة النصوص التي تتعلق بالمرأة في كتب هذا المبحث في المرحلة الأساسية الدنيا .

ولدى قراءة وثيقة منهاجه والخطوط العريضة تبين أنها تشتمل على سبعة خطوط عريضة يتعلق الأول منها بأسس منهاج التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي، وهي الأساس الفلسفي، والنفسي، والاجتماعي، والمعرفي .ويشتمل الأساس الاجتماعي على جملة من الاتجاهات الايجابية التي يسعى إلى إكسابها للطلبة والتي تشير صراحة إلى "مساواة المرأة والرجل في الحقوق و الواجبات "ويسجل لهذه الوثيقة أنها الوحيدة التي اشتملت على نوع من الوعي الجنوسي من خلال ما تشير إليه هذه العبارة .أما الخطوط العريضة الأخرى فهي نفس الخطوط العريضة للمباحث الأخرى . ونقدم تالياً مجالات التحليل للكتب الدراسية لهذا المبحث في المرحلة الأساسية. التعليمي للكتب.

صورة المرأة في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية و المدنية وكتبه المدرسية للمرحلة الأساسية (للصفوف من الأول إلى العاشر الأساسي)

وتوضح النتائج أن معظم صفات المرأة في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية تظهر في سياق واحد خلا المرأة التي وصفت بأنها محاورة (تشترك في المناقشة) فقد تكرر ظهورها ثلاث مرات وبنسبة بلغت 16.7%، أما المرأة المثقفة التي تمتلك المعلومة فقد ظهرت مرتين وبنسبة بلغت 11.1%، أما باقي الصفات وهي: مريضة في الفراش، لها كينونة خاصة بها وممتلكات شخصية، تحافظ على ممتلكات الآخرين، تهتم بالكماليات، تعيش في منطقة صناعية، تعيش في منطقة زراعية، منظمة تضع خطة لرحلة، تستخدم وسائط المعرفة، مُرَشِّدة للاستهلاك، ثرثارة، ديمقراطية، محترمة من قبل أهلها. متعاونة مع

أفراد أسرتها، قد ظهرت كل من هذه الصفات مرة واحدة أي بنسبة 5.6% .

ويظهر الجدول (37) أدوار المرأة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية من الصف الأول الأساسي للصف العاشر، وتتباين هذه الأدوار لتشمل أدواراً تظهر لأول مرة في مباحث المرحلة الأساسية مثل المرأة المشاركة في قوة العمل المأجور، أو المرأة العاملة التي ترسل أبناءها للحضانة أو المساهمة في زيادة الإنتاج أو المرأة الحامل التي عليها أن تسعى لتنظيم الحمل. ويلاحظ من الجدول أن جميع أدوار المرأة ظهرت مرة واحدة عدا دور المرأة العاملة الذي تكرر أربع مرات في أربعة سياقات مختلفة مما يشكل نسبة مئوية بلغت 13.8%، أما أدوار الأم/ الفتاة التي تقوم بشؤون البيت، وزوجة الرسول التي تؤمن معه، والمرأة العاملة المساهمة في زيادة الإنتاج فقد ظهرت كل من هذه الأدوار ثلاث مرات لكل منها وبنسبة مئوية بلغت 7.1%.

الجدول (37)

أدوار المرأة في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية

الـــدور	التكرار	النسبة المئوية
أم / فتاة تقوم بشؤون البيت	4	%9.5
فتاة تقوم بتنظيف المنزل	1	%2.4
فتاة تحمل أخاها الصغير	1	%2.4
كبيرة السن يحترمها الصغار	1	%2.4
امرأة عاملة ترسل أبنائها للحضانة	5	%17.2
فتاة تكمل تعليمها الجامعي	3	%7.1
زوجة للرسول صلى الله عليه وسلم تؤمن به بعد بعثته	3	%7.1
أم تُراعي صحتها	1	%2.4
ابنة تكرم في بيتها	3	%10.3
زوجة تنظم الحمل	1	%2.4
أم أمية لها عدد كبير من الأبناء	10	%23.8
أم تحمل شهادة ثانوية عامة عدد أبنائها أقل	1	%2.4
أم جامعية لها طفلان	1	%2.4
مسلمة لا تتزوج الكافر	1	%2.4
شابة مشاركة في الجوائز الوطنية	1	%4.8
مساهمة في زيادة الإنتاج وتشارك في العمل المأجور	2	%7.1
مجموع التكرار	3	

وتبين النتائج الأجزاء التي تشير إلى علاقة المرأة بالآخرين وبيئتها مرة واحدة لكل علاقة، حيث ظهرت المرأة التي قد تتزوج من يكبرها سناً (بفارق عمري)، الأمية التي قد يتزوجها متعلم، زوجة لها حقوق وواجبات، تهضم حقوقها بسبب التمييز، خصها الإسلام بالعناية والاهتمام، ابنة تكرم في بيتها، ابنة تحسن صحبتها، امرأة عاملة تواجه مشكلة اقتسام الأعمال المنزلية مع الرجل، تحرم من الإرث، يميز بينها وبين أخيها في الأعطية، تجبر على الزواج، تعاني من مشاكل نفسية بسبب التمييز بينها وبين أخيها، تعاني من مشاكل عندما يتزوج والدها ثانية مع انعدام العدل. ولقد برزت كل من هذه العلاقات كما أشرنا مرة واحدة.

ويظهر الجدول (38) المهن التي ظهرت بها المرأة في كتب التربية الوطنية والاجتماعية والمدنية في المرحلة الأساسية، فقد طغت مهنة المعلمة على باقي المهن حيث تكررت ست مرات وبنسبة بلغت 42.9% تلاها في الشيوع مهن طبيبة الأسنان، الطبيبة، الخياطة، وقد تكررت كل منها مرتين وبذا تكون نسبتها المئوية 14.3% أما المرأة شرطية المرور ومؤلفه الكتب فقد ظهرت كل منهما مرة واحدة وبنسبة مئوية بلغت 7.1%.

الجدول (38): المهن التي تعمل بها المرأة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية والمدنية في المرحلة الأساسية

المهنـــة	التكرار	النسبة المئوية
طبيبة أسنان	2	%14.3
معلمة	6	%42.9
شرطية مرور	1	%7.1
طبيبة	2	%14.3
خياطة	2	%14.3
مؤلفة كتب	1	%7.1
مجموع التكرارات		14

ويلاحظ مما سبق أن المرأة وصفت بصفات إيجابية في هذا المنهاج فهي محاورة تناقش وتبدي وجهات نظرها حيث كانت الصفة الأكثر تكراراً، أما أدوارها فقد تميزت أيضاً بالإيجابية فهي امرأة عاملة تشارك في قوة العمل، ويلاحظ التوازن في توزيع الأدوار بين الأم التي ترعى شؤون البيت والمرأة التي تسهم في زيادة الإنتاج فتشارك في قوة العمل المأجور.

أما المهن التي عملت بها المرأة في الكتب المدرسية لهذا المبحث في الصفوف من (1-10) فقد تبين أنها جميعها مهن تقليدية طغت فيها مهنة التعليم على باقي المهن، إذ تكررت ست مرات وبنسبة بلغت 42.5% ولم تظهر أي من المهن، التي تعمل بها المرأة الأردنية التي استطاعت أن تسجل إنجازات في مجالات الطب، وإدارة الأعمال، والقضاء وغيرها.

أما من حيث علاقتها بالآخرين فقد انعكست من خلالها مجمل القضايا التي قد تعاني منها المرأة الأردنية من أمية المرأة في الأرياف إلى التمييز ضدها ضمن الموروث الاجتماعي التي قد ينجم عنه هضم لحقوق المرأة ومعاناة الفتاة التي قد يتزوج والدها من امرأة ثانية مما يعني تميز هذا المبحث ضمن هذا المجال.

صورة المرأة في كتب التاريخ و الجغرافيا في المرحلة الأساسية (من الصف السادس للعاشر الأساسي)

تدرس هذه الكتب في المرحلة الأساسية من الصف السادس للصف العاشر، ولقد قرأت جميعها قراءة فاحصة بحثاً عن أي جزء من نص يتعلق بالمرأة وتبين من القراءة أن معظم الكتب المشار إليها لا تشتمل على أية نصوص ذات صلة بالمرأة عدا: كتاب جغرافية الوطن العربية للصف السادس الأساسي، وجغرافيا الأردن للصف العاشر، وتاريخ حضارات العالم القديمة للصف السابع، وتاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف التاسع. ولقد أمكن وضع أدوار المرأة في جدول منفصل نظرا لأن بعض أجزاء النصوص المتعلقة بأدوار المرأة قد تكرر أكثر من مرة كما يظهر في النتائج، أما الأفكار المتعلقة بالنصوص التي تشير إلى صفات المرأة، أو علاقتها بالآخرين وببيئتها فقد ظهر في النتائج أن كل من هذه الصفات والعلاقات وردت مرة واحدة فقط.

صفات المرأة وعلاقتها بالآخرين كما ظهرت في كتب التاريخ و الجغرافيا للمرحلة الأساسية

كما يظهر في النتائج فهي (عشتار) التي تغوي الأبطال (انكيدو، جلجاميش)، مؤنسة الرجال في مجالس السمر، المرأة المترفة التي تلبس زياً مرصعاً بالجواهر والذهب، المرأة العاملة التي تلحق بسوق العمل، ويقلل عملها نسبة الإعالة في الأسرة. ويلاحظ من مجمل الصفات تباين أجزاء صورة المرأة نظراً لطبيعة مكونات المبحث (الجغرافيا، التاريخ)، إلا أن صفة المرأة مصدر الإغواء (الأنثى / المؤنسة) قد تكررت مرتين في سياقين مختلفين كما يظهر في النتائج.

أما علاقات المرأة بالآخرين وبيئتها فقد ظهرت في تسعة أجزاء من النصوص إلا أنها لم تتكرر إلا مرة واحدة لتحمل صورتين على طرفي نقيض فقد اتسمت هذه العلاقات بأنها إيجابية في خمسة أجزاء من النصوص، سلبية في أربع منها

ونبدأ بالعلاقات الإيجابية فالمرأة في إسبارطة لها حقوق شخصية، مثل حقها في: التعبير عن آرائها، الملكية، تسجيل العقار. أما الأجزاء السلبية فهي تشير إلى أن المرأة: تقتل من تغضب عليه، لا تشترك في الحكومة في أثينا، كان يُعتنى بها كجارية لزيادة ثمنها، مشاركتها في سوق العمل قليلة، ولم تظهر المرأة في أي من هذه الكتب وهي تمارس أي مهنة.

ويظهر الجدول (39) الأدوار التي خُصصت للمرأة في الكتب المدرسية لمبحث الاجتماعيات التي أشرنا إليها، فقد بلغت أربعة عشر دوراً، كان الدور الأكثر بروزاً هو دور المرأة ربة المنزل إذ تكرر أربع مرات بنسبة بلغت 18.1%، يليه دور الجارية (المغنية) والفتاة التي تتعلم الواجبات المنزلة من أمها، وقد تكرر ثلاث مرات في ثلاثة سياقات منفصلة وبنسبة 13.6% وتلاهما من حيث عدد التكرار دور المرأة التي تشارك في الصناعات اليدوية الخفيفة (مثل الحياكة على النول) إذ تكرر مرتين بنسبة بلغت 9%. أما باقي الأدوار فهي تشير إلى أن المرأة كان لها في بعض الحضارات مرتبة دينية عالية، لأنها

مكتشفة الزراعة، مساعدة الزوج في أعماله، الجارية التي تتعلم فنون الآداب ورواية الشعر، الجارية الخادمة (تقوم بالأعمال المنزلية فقط) والجارية ذات المواهب (الأغلى ثمناً)، الجارية النائحة، الجارية أم الخليفة، الجارية سيدة الدار. ولقد عمد إلى تحليل أدوار الجواري بشكل مفصل، إذ لا يمكن أن يكتفي بأن نشير إلى دور المرأة كجارية فقط في حين يشتمل المحتوى على جملة الأدوار المتباينة التي قد تقوم بها الجارية مما يقتضي فصلها.

الجدول (39)

أدوار المرأة كما ظهرت في كتب التاريخ و الجغرافيا في المرحلة الأساسية

الـــــدور	التكرار	النسبة المئوية
لها مرتبة دينية عالية	1	%4.5
مكتشفة الزراعة	1	%4.5
ملكة تتولى الحكم	1	%4.5
ربة منزل تقوم بالأعمال المنزلية	4	%18.1
مساعدة للزوج في أعماله	1	%4.5
فتاة تتعلم الواجبات المنزلية من أمها (النسيج والطبخ)	3	%13.6
جارية تتعلم فنون الآداب والحديث ورواية الشعر	1	%4.5
جارية ذات مواهب (أغلى ثمناً)	3	%13.6
جارية خادمة	1	%4.5
جارية نائحة	1	%4.5
جارية أم لخليفة	1	%4.5
جارية سيدة الدار	1	%4.5
تشارك في الصناعات اليدوية الخفيفة (حياكة على النول)	2	%9
مجموع التكرار	22	

منهاج التربية المهنية وكتبه المدرسية للمرحلة الأساسية

لا شك أن لهذا المبحث أهمية خاصة في صقل شخصيات الأفراد المتعلمين عامة، ويفترض أنه يولي الأفراد من الجنسين اهتماماً يتسق وحاجاتهم الفعلية. ولكن تفحص أجزاء هذا المنهاج تظهر أن وثيقة منهاج التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي تتوجه للطلبة عامة ولا تشتمل في أي من أجزائها على ما يتعلق بالمرأة، فضلاً عن أن موضوع المهارات الحياتية التي يشتمل عليها المنهاج يتعلق بعناصر بيئة الطالب وليس بعلاقته بالآخرين مثل قراءة اللوحات التي تحمل رسوماً إبلاغية مثل (إشارة الخطر، الإسعاف)، ثم تتدرج لتقدم مبادئ حول السلامة العامة، والتوعية المرورية، والالتزام بتعليمات المختص عند تناول الأدوية، ثم يتدرج هذا المحتوى التعليمي ليصل إلى الصحة الشخصية والتمريض المنزلي. كما أن منهاج التربية المهنية من الصفوف الأول للسابع هو منهاج مشترك للذكور والإناث ويسعى لإكساب الطلبة مهارات عملية أساسية متنوعة في خمسة مجالات هي الصحة والسلامة، والصناعة، والزراعة، والتجارة، والعلوم المنزلية في حين أن الصفوف الثامن والتاسع والعاشر تختار منها المدرسة ما يناسبها، ولكنه لا يشتمل على ما يخص الإناث تحديداً. ويمكن للمرء أن يستنتج أن تضمين النشاطات للجنسين دلالة على دمج الأدوار وعدم التمييز بينها كما سنفصل عند مناقشة النتائج.

صورة المرأة كما ظهرت في كتب التربية المهنية للمرحلة الأساسية

لدى تحليل المحتوى التعليمي لكتب هذا المبحث في ضوء مجالات هذه الدراسة الأربعة: صفات، وأدوار، وعلاقات، ومهن، يلاحظ أن المرأة ظهرت في تسعة سياقات منفصلة تشير كل منها إلى صفة من صفات المرأة إذ تكررت كل من هذه الصفات مرة واحدة عدا صفتين تكررت كل منها مرتين وهي صفة الارتباك والإحراج عند تناول الفتاة لطعامها على موائد الآخرين (كمدعوة) والشره عند تناوله، أما الصفات الأخرى فقد ظهرت مرة واحدة بنسبة مئوية بلغت 11.1% كما يظهر في النتائج، وهذه الصفات هي: نظيفة تعتني بأسنانها، تحتاج طعاماً أقل من الرجل، فتاة تحب اللعب، قليلة الثقة

بذاتها، وتبدو شرهة وهي تسرع في تناول الطعام، تهتم باختيار ملابس مناسبة لها، جسمها عرضة للمرض في حالتي الحمل والإرضاع.

ويوضح الجدول (40) الأدوار التي خصصت للمرأة في الكتب المدرسية لهذا المبحث فقد بلغ عددها تسعة أدوار بتكرار بلغ ستة وعشرين وكانت جميعها أدواراً للمرأة داخل البيت عدا دورين هما دور الأم التي تساعد ابنتها في عبور الشارع، ودور المرأة التي تعبر الشارع كفرد من المشاة وتقوم بممارسة خاطئة أثناء ذلك، إذ هما دوران تقوم بهما المرأة خارج بيتها وتتعامل من خلالهما مع عناصر بيئتها المحيطة .

أما بقية الأدوار وتمارس جميعها داخل المنزل فقد تكرر ظهورها على النحو الآتي: ظهرت المرأة في خمسة سياقات تقضي وقتها في المطبخ تطهو وتعد الطعام وبذا يكون هذا الدور هو الأكثر تكراراً وتبلغ نسبته 19.2% ويساويه في عدد التكرار دوران آخران هما الأم التي تقوم بالاعتناء بأبنائها والأم التي تقوم بالأعمال المنزلية الأخرى من تنظيف وغيرها. وتظهر المرأة في هذا المنهاج - خلافاً لكل الأدوار التي خصصت للمرأة في المناهج الأخرى- كمدعوة ترتبك حين تأكل على مرأى من الآخرين ويتكرر ظهور هذا الدور ثلاث مرات وبنسبة بلغت 11.5%.

الجدول (40): أدوار المرأة كما ظهرت في الكتب المدرسية لمبحث التربية المهنية

الـــــدور	التكرار	النسبة المئوية
ربة منزل تطهو الطعام	5	%19.2
أم تقوم بأعمال منزلية	5	%19.2
أم تعتني بأبنائها	5	%19.2
أم تساعد ابنتها في عبور الشارع	2	%7.7
ابنة تحاور والدتها	2	%7.7
أم تعبر الشارع بشكل خاطئ	2	%7.7
جدة تشجع على الرضاعة الطبيعية	1	%3.8
فتاة تفكر في الاقتداء بأمها	1	%3.8
مدعوة ترتبك حين تأكل على مرأى من الآخرين	3	%11.5
مجموع التكرار	26	

أما علاقة المرأة بالآخرين وبمجتمعها وبيئتها فقد انحصرت بكونها فتاة تحب اللعب مع صديقاتها في أحد السياقات، وفي سياق آخر كانت لا تحب تناول الطعام عند أحد. أما المهن التي ظهرت بها المرأة فهي ثلاث مهن، ممرضة تساعد الطبيب، ومديرة مدرسة، وطبيبة أسنان.

مبحث الثقافة العامة للمرحلة الثانوية

يُدرس كتاب مبحث الثقافة العامة (الإنسان) للطلبة في الصف الأول الثانوي الشامل، بينما يُدرس كتاب الثقافة العامة "العالم " في الصف الثاني الثانوي الشامل، ولا توجد وثيقة منهاج لهذا المبحث، كما أن دليل المعلم الخاص بكتاب الثقافة العامة ما زال قيد الإنجاز. ولقد أظهرت القراءة الفاحصة أن كتاب الصف الأول الثانوي (الإنسان) لا يشتمل على أجزاء نصوص تتعلق بالمرأة، وإنما يقدم قضية "شغلت المجتمعات الغربية وهي قضية الإجهاض هل هو فعل أخلاقي أم لا أخلاقي، وترد جملة من الأسئلة حول هذه القضية، حيث السؤال الأول: هل يوجد مثل هذا الاختلاف في الآراء والمجتمعات التي ترجع إلى أحكام الدين في هذه القضية بخاصة، وفي قضايا الأحوال الشخصية والعلاقات بين الرجل والمرأة بعامة؟.

ويلاحظ أن الهدف من النص حض الطلاب على التفكير في قضايا مجتمعية، ولا يتوجه إلى ما يخص المرأة الأردنية إذ لا يعتبر الإجهاض إحدى مشاكلها، إذ أنها تعيش في مجتمع مسلم محكوم بالضوابط الأخلاقية والأحكام الشرعية التي تعتبر الفيصل في هذه القضية.

أما كتاب الثقافة العامة للصف الثاني الثانوي (العالم) فهو يشتمل على أحد النصوص حول تاريخ العالم الحديث، حيث يناقش النص حقوق المرأة ويركز على ما اشتملت عليه معاهدة فرساي، ثم يرسم صورة للمرأة الغربية أمكن تقسيمها ضمن مجالات الدراسة كما في المباحث الأخرى، والتي أمكن تضمينها في الجدول (41) وتبرز صفتين للمرأة الغربية من حيث هي فرد يتمتع بحقوق الإنسان، وإنها تتساوى مع الرجل في الحقوق، ولم يسجل التكرار كون جميع أجزاء النصوص تظهر مرة واحدة (عدا ما وصفت به المرأة

الغربية) وبلغ مجموع أدوارها سبعة أدوار، خمسة منها هي مجمل إسهاماتها أثناء الحرب العالمية الأولى وبعدها، أما الدوران الآخران، فهما دوران عامان يتعلقان بالمرأة عامة وهما حول دورها في التنمية المستدامة ودورها في تعزيز السلم العالمي. ولقد بدت علاقات المرأة بالآخرين وببيئتها إيجابية في مجملها، عدا مظهرين لهذه العلاقة وهما حصولها على حقها في الانتخاب بعد بلوغها الثلاثين (في أوروبا أثناء الحرب العالمية الأولى)، والتزامها بقرار زوجها في اختيار الجنسية، إلا أن المعطيات لهاتين العلاقتين قد تغيرتا حالياً. ويوضح الجدول (41) مجمل ملامح المرأة كما تبدو في هذا الكتاب على النحو التالي :

الجدول (41)

صورة المرأة كما تبدو في أحد النصوص في كتاب الثقافية العامة(العالم) للصف الثاني الثانوي

صفة المرأة	ادوار المرأة	علاقة المرأة بمجتمعها وبيئتها
للمرأة والبنت حقوق الإنسان تتساوى مع الرجل في الحقوق	حلت محل الرجل أثناء وبعد الحرب العالمية الأولى (المرأة الغربية) عملت في المصانع (المرأة الغربية) عملت في المتاجر المرأة الغربية) عملت في دواوين الدولة المرأة الغربية) عملت في المستشفيات والمدارس (المرأة الغربية تساهم في التنمية المستدامة لها دور في تعزيز السلم العالي	تتساوى في حق التصويت مع الرجل حصلت على حق الانتخاب بعد بلوغها الثلاثين (في أوروبا أثناء الحرب العالمية الأولى) تلتزم بقرار زوجها في اختيار الجنسية (معاهدة فرساي) يدفع لها أجر مساوٍ للأجر الذي يدفع للرجل لا يجوز أن تعامل بعنف يوفق بين الحياة العائلية والمهنية لها وللرجل.

ويظهر في جزء آخر من المحتوى التعليمي لنفس الكتاب ما يتعلق بميزات الدولة الديمقراطية، فيشار إلى أنها "تعمل على تحقيق المساواة بين أفراد الشعب دون تفرقة بين غني وفقير وعالم وجاهل ورجل وامرأة إلا بمقدار الكفاءة والإنتاجية.

ويستنتج من جزء النص هذا أنه يدعو إلى عدم التحيز ضد المرأة ضمن ما يسمى اللامساواة الجنوسية، على أن ما يلاحظ هو قلة الموضوعات المتعلقة بالمرأة في كتب هذا المبحث بالنظر إلى إمكانية أن تناقش أجزاء المحتوى لهذه الكتب الكثير من قضايا المرأة الأردنية، و سنفصل في ذلك لاحقاً.

ونشير إلى أن القراءة الاستطلاعية شملت كتب العلوم و الرياضيات، غير أنه لم يُعثر في محتواها التعليمي ما يتعلق بالمرأة، عدا كتاب الأحياء للصف العاشر، الذي نعرض نتائج تحليله تالياً .

صورة المرأة كما ظهرت في كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي.

لقد تمت قراءة مناهج وكتب العلوم في المرحلة الأساسية كافة ولم يعثر على ما يتعلق بالمرأة في هذه الكتب عدا كتاب الأحياء للصف العاشر الذي اشتمل على أجزاء في نصوصه تقدم للطلبة معرفة حول طبيعة ووظائف أعضاء جسمها، وقد عمد إلى تقسيم هذه الأجزاء كما في باقي المباحث إلى صفات المرأة، وأدوارها، وعلاقاتها بالآخرين وببيئتها والمهن التي عملت بها. ويشير الجدول (42) إلى صفات تتعلق بالمرأة الأم في حالتي الحمل والإرضاع، أما أدوارها فقد ارتبطت بأهداف تدريس هذا المبحث وهي دور المرأة الحامل التي تحتاج للرعاية، والأم ذات الصحة الجيدة بمباعدة الحمل، والمرضع التي يحتاج جسمها مقادير إضافية من الطعام، ومن حيث علاقاتها بالآخرين فقد ظهرت علاقة الأم المرضع ذات العلاقة الخاصة برضيعها، والأم التي صحتها تهم المجتمع والتي تحتاج الإشراف الطبي أثناء حملها .

الجدول (42)

صورة المرأة بيولوجياً كما ظهرت في كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي.

صفة المرأة	أدوار المرأة	علاقة المرأة بالآخرين وبيئتها
في جسمها هرمونات - لإفراز الحليب - للمحافظة على استمرارية الحمل تفرز في جسمها هرمونات أنثوية - الإرضاع يعطيها راحة نفسية - تعاني من أمراض نتيجة الحمل المبكر أو المتأخر - لديها عمليات حيوية أنثوية قد تكون عقيماً لا تنجب لأسباب بيولوجية قد يحدث لها إجهاض قد تظهر حالات مرضية بين أبنائها أن تزوجت في سن متأخرة توقع الحياة للإناث أعلى منه للذكور	حامل بحاجة للرعاية الطبية أم ذات بنية قوية وصحة جيدة بمباعدة الحمل مرضع بحاجة إلى مقادير إضافية من الطعام	مرضع توجد علاقة عاطفية بينهما وبين رضيعها. أم صحتها مهمة للأسرة وللمجتمع بحاجة لإشراف طبي مستمر على صحتها وفيات الأمهات مرتفعة نسبياً في البلدان النامية.

ومن تأمل الجدول(42) نلحظ أن المحتوى التعليمي لهذا المبحث يقدم معلومات يمكن أن تسهم في التمكين الصحي للمرأة ولكن المأمول من المحتوى التعليمي الذي يقدم معلومات حول صحة المرأة أن يقدمها في سياق

حيوي وليس على شكل معلومات جامدة على الطالب أن يحفظها لا أن يتفاعل معها.

صورة المرأة في كتاب دليل المعلم في الدراما في التربية والتعليم للصفوف الأربعة الأولى

ويظهر الجدول صفات المرأة في هذا الكتاب لنجد لها ثلاث صفات، فهي المرأة المريضة التي تحتاج إلى عملية جراحية فيضطر زوجها للتصرف بمال الغير ثم هي في سياق آخر تتحدى ظروفها، لكنها كفيفة لا تسمع ولا تتكلم وذات تجربة حياتية مغايرة لواقع الفتاة المتعلمة، ثم هي في السياق الثالث متذمرة لا ترضى بما تملك من زوج وبيت وولد بل هي دائمة الشكوى من واقعها حتى تكتشف ذاتها وتكف عن التذمر.

أما أدوارها فهي نفس الأدوار التقليدية للمرأة ربة البيت إذ كان التكرار الأعلى (على قلة عدد أجزاء النصوص المتعلقة بالمرأة وعددها أربعة عشر) وهناك دور تكرر مرتين هو دور طالبة العلم، أما علاقاتها بالآخرين وبيئتها فقد اتسمت بالسلبية، إذ ظهرت وهي تعين زوجها على التصرف بمال الغير المودع في بيتهم، وتكره بيتها وتحس بالتعاسة فيه ,لها ولد كسلان لا يعينها على واجباتها المنزلية ويفكر لها الآخرون بحلول لمشاكلها أما المهنتان اللتان ظهرت بها المرأة فهما: الكاتبة المشهورة، والمعلمة.

ونجمل في هذا الجزء من الدراسة النتائج التي تم التوصل إليها بعد تحليل أجزاء النصوص للكتب المدرسية التي شملتها هذه الدراسة وهي على النحو الآتي:

نتائج تحليل مناهج التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية وكتبها المدرسية:

- خلت وثيقتا منهاج التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية مما يتعلق بالمرأة تحديداً، إذ جاء الخطاب للفرد عامة ولم يظهر في أي من أجزاء الوثيقتين ما يتعلق بأي من شؤون المرأة على وجه الخصوص، بل أن الأساس الاجتماعي أشار إلى محاربة التمييز بين

الإنسان وأخيه الإنسان على أساس اللون، والجنس، والطبقة ولم يشر إلى وجود إمكانية تمييز على أساس النوع الاجتماعي.

- جاءت صفات المرأة في حلقة التعليم الأولى إيجابية في معظمها ولكن الدور الأكثر بروزاً هو دور الابنة التي تساعد أمها في أعمال المنزل.
- هناك تناقض في صفات المرأة ضمن حلقة التعليم الواحدة حيث تظهر الصفات المتناقضة بنفس التكرار، فتظهر المرأة المحترمة المقدرة، والمرأة التي تفشي السر مرتين لكل منهما. كما ظهر التناقض في علاقتها بالآخرين فالمرأة التي تدبر المكائد تظهر في نفس الحلقة على أنها تقدم الصدقات للمحتاجين، مما يعني التناقض وغياب الرؤية الواضحة فلا تتكامل الموضوعات تكاملاً يعطي المعنى لأجزاء النصوص الإيجابية في موضوع المرأة ويحقق أثرها المتوخى.
- دور المرأة الأكثر شيوعاً في حلقة التعليم الثانية هو دور ربة المنزل التي تعد الطعام وتدبر شؤون البيت.
- اشتمل المحتوى التعليمي لكتب هذا المبحث على فكرة أن رابطة الزواج (عقدة النكاح) بيد الرجل يعود إلى أن المرأة تُحكّم العاطفة في القضايا الأسرية وقد ظهرت هذه الفكرة أربع مرات في أربعة سياقات منفصلة في حلقتي التعليم الثانية والثالثة.
- تميزت حلقتا التعليم الأولى والثانية بظهور أدوار سياسية للمرأة فهي تبايع ولي الأمر وتمارس حقوقها السياسية كما أنها ظهرت في حلقة التعليم الثالثة مواطنة تطلب حقها من ولي الأمر، مما يعني إبراز أدوار عامة للمرأة المسلمة في الكتب المدرسية لهذا المبحث.
- تميزت حلقة التعليم الثانية في منهاج التربية الإسلامية بظهور النساء القدوة من خلال النمذجة، فقد ظهرت المرأة العالمة الفقيهة، وراوية الحديث التي تنشر الدعوة مما يعني أن هذه الحلقة قد أبرزت أدواراً لم تبرزها حلقة التعليم التي قبلها، في حين ظهرت في حلقة التعليم الثالثة فكرة أن المرأة المسلمة يمكن أن تكون داعية إذا توفرت فيها شروط معينة، ولكن هذا

الدور لم يبرز في حلقة التعليم الأولى، وكذلك دور المرأة المسلمة التي تعلم أصول الدين برز في حلقة التعليم الثانية ولكنه لم يبرز في الحلقتين الأولى والثالثة.

- لم يشتمل المحتوى التعليمي لمبحث التربية الإسلامية في الحلقات الثلاث على ما من شأنه أن يبصر المرأة بحقوقها في مجال الإرث من حيث عدم مشروعية تنازلها عن حقها في الإرث لتغليب ثقافة مجتمعية سائدة، وكذلك لم يُتناول موضوع أبعاد استقلالية الذمة المالية للمرأة المسلمة بما يستحق من إيضاح وتفصيل.
- الدور الأكثر بروزاً للمرأة في حلقة التعليم الثالثة هو دور الزوجة، وظهرت أدوار فرعية تتعلق بهذا الدور ضمن اثني عشر تكراراً، مما يعني أنه الأعلى تكراراً ضمن أدوار المرأة في حلقات التعليم الثلاث.
- أغفلت مناهج التربية الإسلامية وكتبها المدرسية موضوع عمل المرأة، ولم تظهر المرأة في مهن غير ظهورها في مهنتي التعليم والتجارة في حلقة التعليم الأولى، ولم يشتمل المحتوى على ما يتعلق بموضوع عمل المرأة وضوابطه وشروطه.
- لم تتصد المناهج لقضايا حيوية تتعلق بواقع المرأة المسلمة في المجتمع المحلي والعالمي مثل: دور المرأة المسلمة في التنمية المجتمعية، المرأة المسلمة في المجتمعات الغربية وغيرها من التحديات التي تواجه العالم الإسلامي.
- لم تحقق مناهج التربية الإسلامية والثقافية الإسلامية معيار الاستمرارية والتتابع ضمن التتابع العمودي من حلقة تعليمية لأخرى من حيث استمرارية ونماء الأفكار التي تندرج تحت المجالات الأربعة، إذ لوحظ ظهور فكرة في حلقة واختفاؤها في الحلقات التي تليها من مثل ظهور فكرة الابنة التقية المرشدة التي تنهى أمها عن الغش، إذ ظهرت في حلقة التعليم الأولى فقط، أو المرأة المسؤولة أمام الله في التكليف حيث ظهرت في حلقة التعليم الثانية فقط.

نتائج التحليل لمنهاج اللغة العربية للمرحلتين الأساسية والثانوية وكتبهما المدرسية

- تخلو وثيقة منهاج اللغة العربية وخطوطهما العريضة للمرحلتين من أية إشارة تتعلق بالمرأة في أي من أجزائها لا في أسس المناهج، ولا في أهداف التدريس، ولا في الخطوط العريضة الأخرى.
- هناك اتساق بين صفات المرأة الإيجابية التي ظهرت في حلقة التعليم الأولى مع تلك التي ظهرت في حلقة التعليم الثانية، في حين ظهر التناقض جلياً في حلقة التعليم الثالثة فالمرأة الأم المتعلمة المثقفة التي كانت تمتلك المعرفة العلمية والحكمة والذكاء في حلقتي التعليم الأولى والثانية، أصبحت في الحلقة الثالثة زوجة غير مثقفة لا تحسن محاورة زوجها، والزوجة سكن الزوج في الحلقة الثانية أصبحت متسرعة في اتهام زوجها وتتدخل في شؤونه في الحلقة الثالثة، كما أن تناقض الصفات امتد إلى التناقض في الأدوار، ففي حين بدت أدوار المرأة في حلقتي التعليم الأولى والثانية متسقة فبرزت الأم التي ترعى أبناءها وتعلمهم في تسعة سياقات في حلقة التعليم الأولى، وظهرت كذلك في ثمانية سياقات وهي تقوم بنفس الدور في حلقة التعليم الثانية، إلا أنها لم تظهر في أي من سياقات الحلقة الثالثة وهي تقوم بهذا الدور بل ظهرت امرأة ريفية ساذجة لا تهتم حتى بنظافة بيئتها!!
- طغى دور الأم التي تطهو الطعام وتقدمه على أدوار المرأة كافة في حلقة التعليم الأولى، حيث تكرر ثلاث عشرة مرة فكان بذلك الأكثر شيوعاً.
- تميزت حلقة التعليم الأولى لهذا المبحث بظهور المرأة مالكة الأرض التي تملك مزرعة كبيرة، لكن هذا الدور ظهر في سياق قلل من أهميته إذ لم تظهر المرأة مالكة الأرض على أنها تملك الأهلية لإدارة هذه المزرعة حيث تنقصها الخبرة والمعلومة لإدارة مزرعتها.
- ثمة تنميط جنوسي وتكريس لصفات شاع وصف المرأة بها في أجزاء من المحتوى التعليمي في حلقات التعليم الثلاث، فهي المرأة المريضة، التي تخاف من الأصوات العالية، والتي تمارس أنشطة غير إبداعية، وهي سبب

تعاسة الرجل وفقرة، حيث ظهرت وهي تتصف بهذه الصفات في حلقات التعليم الثلاث.

- ثمة تأكيد على سلبية المرأة في حلقة التعليم الأولى إذ لا تشترك مع الآخرين في الأنشطة التي يقومون بها، ففي حين يعمل الكل بجد ونشاط تظهر الأم جالسة على مقعدها دون أن تشارك الآخرين بأي نوع من العمل، وكانت هذه الصفة الأعلى تكراراً حيث تكررت ست مرات في ستة سياقات منفصلة، علماً بأن صفات المرأة في حلقة التعليم الأولى والثانية إيجابية في معظمها، عدا هذه الصفة من عدم المشاركة والسلبية.
- تميزت حلقتا التعليم الأولى والثانية بإبراز أدوار إيجابية للمرأة، إذ ظهرت محاورة ذكية خمس مرات في الحلقة الأولى، ومرتين في الثانية في حين لم يظهر شيء من ذلك في الحلقة الثالثة. كما ظهر دور المرأة الأم التي تمتلك المعلومة العلمية في حلقة التعليم الأولى، والمرأة الكاتبة (التي تعلم الكتابة للآخرين)، والطالبة الجامعية في حلقة التعليم الثانية
- ظهر في حلقة التعليم الأولى دور الأم التي تحفظ الطعام وتصنّعه -وهو دور رئيس تقوم به المرأة الأردنية في بوادينا وقرانا ومدننا- ولكن هذا الدور جاء خالياً من أي سياق تشجيعي يرتبط بقيم مجتمعية إيجابية تحفز على ممارسته
- فيما يتعلق بالمهن التي ظهرت بها المرأة في الكتب المدرسية لمبحث اللغة العربية لوحظ أن هناك تكريساً للمهن النمطية في حلقتي التعليم الأولى والثانية، إذ تظهر المرأة معلمة في عشرة سياقات منفصلة في حلقة التعليم الأولى، وبذا تكون الأعلى تكراراً في هذه الحلقة، وتظهر خمس مرات وهي تعمل في نفس المهنة في حلقة التعليم الثانية، كما ظهرت المرأة العاملة في حلقة التعليم الأولى وهي تعمل في مصنع لصنع ملابس الأطفال ولم تظهر مهن أخرى للمرأة، من مثل عملها في الطب والقضاء والمحاماة والإدارة العليا، وهذه مهن انضمت إليها المرأة الأردنية فعلاً وتعمل بها منذ عشرات السنين، إلا أن أياً منها لم يظهر في أجزاء النصوص في حلقات التعليم الثلاث.

- في حلقة التعليم الثالثة- وهي نهاية مرحلة التعليم- التي يفترض أن يتم توجيه الفتاه فيها مهنياً لم تظهر المرأة وهي تقوم بأي عمل مما يعني عدم تلبية المنهاج لحاجات الطالبات النفسية والمهنية.
- في حلقة التعليم الأولى لمبحث اللغة العربية ظهرت علاقة متميزة للفتاة لم تظهر في أي من حلقات التعليم السابقة أو اللاحقة حيث ظهرت الفتاة التي تبدي وجهة نظرها في العادات الاجتماعية فتمتدح الجيد منها وتذم السيئ.
- ثمة عدم توازن في تكرار صفات المرأة في حلقتي التعليم الثانية، والثالثة إذ طغت صفة المرأة المحبوبة التي يتغزل بها الشعراء على باقي صفاتها في حلقتي التعليم الأولى والثانية فكانت الأكثر تكراراً في الحلقتين، في حين إن المرأة الصامدة على أرضها في حلقة التعليم الثانية ظهرت مرة واحدة، وظهرت المرأة المضحية في حلقتيّ التعليم مرتين، مما يعني أن مضامين أجزاء النصوص لم تأخذ أوزاناً معقولة ضمن معايير مبررة منطقيا .
- لم يبرز في أي من حلقات التعليم الثلاث أفكار تتعلق بالتشريعات وحقوق المرأة ضمن أي من العناصر التي اشتمل عليها المنظور، عدا جزء من أحد النصوص في حلقة التعليم الثانية أشار إلى أن للمرأة حقوقاً دستورية ولم يتم التفصيل في هذه الحقوق.
- فيما يتعلق بأدوار المرأة فقد ظهرت المرأة الأخت في حلقتي التعليم الأولى والثانية، فكان ظهورها في حلقة التعليم الأولى أختاً تعظ أخاها، ولكنها ظهرت في حلقة التعليم الثانية ضمن دور يستند إلى تنميط جنوسي جلي، فقد ظهرت أختاً تقدم الضيافة لأخيها وصديقه، وهما يدرسان، وقد ظهر جزء النص مشفوعاً بصورة الفتاة وهي تحضر لهما الضيافة، في حين ظهرت المرأة في نفس حلقة التعليم وهي تثقف أخوتها في سياقين منفصلين مما يعني تناقض المحتوى التعليمي ضمن الحلقة الواحدة.
- لم يحقق المحتوى التعليمي في مناهج اللغة العربية وكتبها المدرسية معيار الاستمرارية والتتابع continuity & Sequence ضمن ما يمكن أن يطلق عليه

التتابع العمودي من حلقة تعليمية لأخرى Vertical Sequence ، وترتبط أهمية تحقق هذا المعيار بأن تحققه يعني أن تصبح خبرا ت الطلبة ذات معنى من خلال إيجاد ترابطات منطقية في المحتوى التعليمي فتتكامل الخبرات السابقة باللاحقة، فيصبح التعلم ذا معنى ويؤثر في صقل شخصية المتعلم، وفي تمثله ما يتعلم.

- حين نقارن أدوار المرأة في حلقة التعليم الثالثة في كتب الثقافة العامة المشتركة لمبحث التربية الإسلامية بتلك في كتب اللغة العربية نلحظ أن أدوارها في كتب الثقافة الإسلامية تعددت لتكون زوجة تستشار، داعية إذا توافرت فيها شروط معينة، بل أنها شاعرة تكتب الشعر وناقدة يحتكم إليها، ولكنها وفي نفس الحلقة تظهر في كتب الثقافة العامة المشتركة في مبحث اللغة العربية امرأة ريفية، فلاحة، ساذجة، زوجة يتزوج زوجها عليها، لا تهتم حتى بشؤون زوجها، جارية في الخباء، ويعني ما سبق أن مناهج اللغة جاءت متناقضة غير متكاملة في أجزاء نصوصها مع أجزاء نصوص وردت في مباحث أخرى لنفس الصفوف، أي أنها لم تحقق معيار التكامل ضمن الحلقة التعليمية نفسها أو ضمن المبحث وغيره من المباحث لنفس الصفوف، مما يعني أن ما يتعلق بتمكين المرأة ظهرت عناصره غير متماسكة، بل متضادة متنافرة .

نتائج تحليل مناهج اللغة الإنجليزية وكتبها المدرسية.

- خلت وثيقتا المناهج لمبحث اللغة الإنجليزية وخطوطها العريضة من ذكر ما يتعلق بالمرأة، ومالت إلى ذكر كلمة "المتعلم " من حيث الخطاب، ولم يشتمل الأساس الاجتماعي للمنهاج في كلتا الوثيقتين على ما يتصل بحاجات أو أولويات المرأة.
- الكتب المدرسية التي تدرس في حلقة التعليم الأولى ضمن سلسلة Action Pack ليست ترجمة لمنهاج ذي خطوط عريضة يشتمل على أسس فلسفية، أو اجتماعية، أو نفسية، أو معرفية، أو بناء لمنهاج ضمن مرتكزات محددة، أو أهداف تنبثق من فلسفة واضحة، وإنما يوجد كتاب دليل

للمعلم يشتمل على خمسة أهداف تتكرر في صفوف الحلقة الخمسة وهي: تمكين الطلبة من الاستمتاع من خلال تعلم لغة أخرى، وجعل اللغة الإنجليزية وثيقة الصلة باهتمامات الطلبة، وتطوير اهتمامات الطلبة في استخدام اللغة الإنجليزية للتواصل، وتشجيع التعلم التعاوني، وبناء أسس لدى الطلبة ليتعلموا الإنجليزية في سنوات لاحقة ولا يلاحظ نمو أو تطوير هذه الأهداف من صف لآخر.

- كانت الصفة الأكثر بروزاً في حلقة التعليم الأولى هي صفة المرأة المريضة فكانت الأعلى تكراراً كما كانت الأعلى تكراراً في حلقة التعليم الثانية إذ تكررت تسع مرات ولكنها لم تظهر في حلقة التعليم الثالثة.
- مالت بعض نصوص الأجزاء إلى التنميط الجنوسي في صفات المرأة، فظهرت المرأة الضعيفة في الرياضيات، والمرأة التي تحب التسوق وابتياع الحاجيات في حلقة التعليم الأولى، والمرأة التي تبكي في ظروف مختلفة، والمرأة التي تخاف عند مواجهة الظروف الغريبة، والمرأة التي تحب البذخ والممتلكات المادية المبالغة في مشاعرها، والضعيفة التي لا تتحمل الظروف الصعبة التي تشعر بالملل، والمترددة في صنع القرار في حلقة التعليم الثانية، أما في حلقة التعليم الثالثة فقد ظهرت الأم الجاهلة بأصول رعاية أبنائها صحياً، والمرأة الفوضوية غير المنظمة التي تبكي عند مواجهة الصعاب.
- برز في الحلقة الأولى دور للمرأة لم يظهر في أي من الحلقات السابقة أو اللاحقة بل "أنه لم يظهر في أي من المباحث الدراسية الأخرى وهو دور المرأة القوية المغامرة التي تسافر لترى العالم وتنتقل من مكان إلى آخر متسلقة الجبال، مبحرة وحيدة في قاربها، تنام في الغابات الأفريقية وتقود حافلتها الكبيرة متنقلة من بلد لآخر.
- كان الدور الأكثر بروزاً في حلقتي التعليم الثانية والثالثة هو دور المرأة التي تطهو الطعام وتقوم بالأعمال المنزلية، إذ تكرر عشر مرات في حلقة التعليم الأولى وأربع عشرة مرة في حلقة التعليم الثانية وظهرت كذلك ربة منزل

تعد الطعام مما يعني أنه هو الدور الوحيد الذي استمر من حلقة التعليم الأولى وحتى الثالثة. أما دور الأم التي ترشد أبناءها وترعاهم فقد تكرر في حلقتي التعليم الأولى والثالثة ولم يبرز في حلقة التعليم الثانية.

- ظهور دور المرأة الرياضية التي تهتم بلياقتها البدنية وتمارس الرياضة في حلقتي التعليم الأولى والثانية لكنه لم يظهر في حلقة التعليم الثالثة.
- ثمة صفات إيجابية للمرأة لم تبرز في مباحث أخرى مثل كونها جيدة في الرياضيات في حلقة التعليم الأولى، وظهور الفتاة المتفوقة العبقرية في حلقة التعليم الثانية.
- ثمة تركيز مبالغ فيه على علاقة الصداقة والأصدقاء في حلقة التعليم الأولى. حيث هي الأكثر تكراراً في حين لم تظهر علاقات أخرى في نفس الحلقة في الصفين الأول والثاني والثالث من هذه الحلقة.
- ظهرت المرأة في كتب اللغة الإنجليزية في حلقات التعليم الثانية والثالثة في مهن جديدة لم تظهر في أي من المباحث الأخرى، إذ ظهرت المرأة الطبيبة البيطرية، تاجرة الفراء، المهندسة، شرطية السير، عضو البرلمان، إلا أنها ظهرت في مهن قد تكون غير مقبولة في الثقافة الشائعة مثل عملها كنادلة في مطعم (حلقة التعليم الأولى).
- تنوعت السياقات التي ظهرت بها أجزاء النصوص المتعلقة بالمرأة في المحتوى التعليمي لكتب اللغة الإنجليزية في حلقة التعليم الأولى فكانت هناك حوارات ثنائية في بعضها وحواريات جمعية في البعض الآخر أو مكالمات هاتفية في بعض الأجزاء أو قصيدة تأملية لإحدى الشخصيات النسوية في السلسلة في حين أنها جاءت محددة في الحلقة التعليمية الثالثة ولم تتسم بهذا التنوع.
- ثمة تنميط جنوسي في بعض الأدوار في حلقات التعليم الثلاث حيث لم تظهر المرأة في أي من هذه الحلقات على أنها (مخترعة) تخترع شيئاً بل أنها ظهرت وهي تبدي استغرابها مما يخترع الرجال في ثلاثة سياقات منفصلة في حلقتي التعليم الأولى والثانية، ولم تظهر ذات عقلية خلاقة في الحلقة الثالثة كذلك.

- ثمة تنميط جنوسي كذلك من حيث المهن، إذ كانت المهن الأكثر شيوعاً في حلقة التعليم الأولى هي مهنة المعلمة إذ تكررت أربع مرات، في حين كانت المهنة الأكثر شيوعاً في حلقة التعليم الثانية هي الممرضة التي ظهرت في أحد عشر سياقاً منفصلاً وظهرت المرأة الممرضة في الثالثة مرتين .
- تميزت حلقة التعليم الثالثة في هذا المبحث بإبراز أدوار للمرأة لم تظهر في الحلقات الأخرى أو في المباحث الأخرى مثل ظهور المرأة المدافعة عن حقوق النساء، و مديرة العمل الناجحة، والناشطة في تغيير الدستور.
- لم تظهر في محتوى التعليم أجزاء تتعلق بالتدريب على مهارات حياتية مثل مهارة استثمار الوقت، وتنظيم الذات، والتفكير الناقد.

نتائج تحليل مناهج التربية الاجتماعية والوطنية والمدنية وكتبها المدرسية:

بعد تحليل هذه المناهج واستخلاص الأجزاء التي تتعلق بالمرأة وتصنيفها ضمن مجالاتها التي تشملها هذه الدراسة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

- تشتمل وثيقة منهاج التربية الوطنية وخطوطها العريضة للمرحلة الأساسية في الخط العريض الأول على جملة من الاتجاهات الايجابية (ضمن الأساس الاجتماعي للمنهاج) إذ أنها تشير صراحة إلى "مساواة المرأة والرجل في الحقوق و الواجبات . "أما باقي الخطوط العريضة فلا تشتمل على أي جزء في نصوصها يتعلق بالمرأة .
- يشير الأساس الاجتماعي منها إلى عموميات حول تزويد الطالب بثقافة وطنية مدنية.
- ظهرت للمرأة في هذا المبحث صفات إيجابية فهي تحافظ على ممتلكات الآخرين، وهي مثقفة تمتلك المعلومة وتستخدم وسائط المعرفة، ديمقراطية، محترمة من قبل أسرتها، مرشدة للاستهلاك، منظمة تضع خطة لرحلتها، متعاونة مع أفراد أسرتها مما يعني زيادة الصفات الإيجابية للمرأة على صفاتها السلبية .
- لوحظ أن الصفات والأدوار المرتبطة بالتنميط الجنوسي التي شاعت في

المباحث الأخرى أصبحت أقل في هذا المبحث، حيث ظهرت ثلاث صفات فقط من مجموع صفات المرأة الخمس عشرة حيث ظهرت المرأة مريضة ترقد في الفراش، تهتم بالكماليات، ثرثارة تكثر من الكلام.

- ظهر في كتب هذا المبحث بعض الاهتمام بصحة المرأة، فظهرت زوجة تنظم الحمل حيث لم يظهر هذا الدور في المباحث السابقة إلا في منهاج التربية الإسلامية في حلقة التعليم الثانية حيث كان أحد أدوار المرأة يتعلق بدورها كأم تعاني مشاق الحمل والولادة.
- ظهر في المحتوى التعليمي لهذا المبحث أدوار غير نمطية للمرأة فهي الابنة التي تكرم في بيتها والمرأة المساهمة في زيادة الإنتاج المشاركة في العمل المأجور، والأم التي ترسل أبناءها للحضانة، إذ لم تظهر هذه الأدوار غير النمطية في المباحث الأخرى.
- ثمة وعي جنوسي لبعض قضايا المرأة في بعض أجزاء النصوص التي اشتمل عليها هذا المبحث من مثل المرأة العاملة واقتسام الأعمال المنزلية بينها وبين الرجل، وحرمان الإناث من الإرث، والتمييز بين الفتاة وأخيها في الأعطية، وأثر الزواج الثاني في الفتاة ابنة الزوجة الأولى، ووجود تمييز ضدها قد يهضم حقوقها.
- لم يظهر تناقض في أجزاء النصوص المتعلقة بالمرأة بل أن أجزاء النصوص بدت متماسكة متعاضدة متراصة لتحقق غاية واحدة.
- هناك تكريس لمهنة التعليم حيث كانت الأكثر تكراراً إذ ظهرت ست مرات في ستة سياقات منفصلة.
- لم تشتمل أجزاء النصوص على ما يتعلق بوضع المرأة سياسياً على أهمية ذلك بالنظر إلى أن هذا المبحث يفترض أنه يسعى لتحقيق أهداف تربية وطنية فاعله.
- لم تظهر أجزاء من النصوص تبرز أهمية اكتساب المرأة لمهارات التخطيط الجمعي، والمشاركة في صنع القرارات المجتمعية.

نتائج تحليل الكتب المدرسية للتاريخ والجغرافيا في المرحلة الأساسية

- لا توجد إشارات في وثائق المنهاج أو أدلة المعلمين إلى ما يتعلق بقضايا المرأة تحديداً.
- ظهور المرأة بشكل عام في المحتوى التعليمي المتعلق بهذا المبحث محدود ويبلغ مجموع التكرار لصفات المرأة في كتب الاجتماعيات لهذه المرحلة كاملة (من الصف السادس للعاشر) ثمانية (٨) سياقات تظهر فيها المرأة.
- اتسمت علاقة المرأة بالآخرين وببيئتها في كتب هذه المرحلة بالتناقض الكبير، إذ ظهرت علاقات سلبية للمرأة ثم إيجابية، فالجارية التي يُعتنى بها لزيادة ثمنها في المجتمع العربي هي امرأة تتمتع في أسباطه بجملة من الحقوق، أهمها حق التملك والتعبير عن الرأي.
- ظهر في أدوار المرأة تنميط جنوسي بين يتضح من خلال التفصيل في أدوار الجواري المتباينة .
- لم تظهر المرأة وهي تمارس مهناً في المحتوى التعليمي لهذا المبحث.
- ثمة تناقض جلي في أدوار المرأة فالمرأة ذات المكانة الدينية العالية مكتشفة الزراعة هي المرأة الجارية نفسها التي تتعدد أدوارها كجارية لتصل إلى سبعة أدوار.
- ثمة تنميط جنوسي في مجال صفات المرأة حيث بدت حواء (الأنثى التي تغوي الرجال) في أكثر من سياق .
- ظهر توجه لتضمين بعض ما يمكن أن يحسن صورة المرأة من خلال الإشارة إلى أن عملها قد يقلل من نسبة الإعالة في الأسرة.

نتائج تحليل مبحث التربية المهنية للمرحلة الأساسية:

- خلت وثيقة منهاج التربية المهنية للمرحلة الأساسية مما يتعلق بقضايا المرأة في أبعادها كافة.
- المهارات الحياتية التي اشتمل عليها كتاب المعلم في الصفوف الأساسية الدنيا

هي مهارات عامة مثل (قراءة اللوحات، الإسعاف) ولا تتعلق بما يمكن تسميته مهارات تفكيرية حياتية.

- صفات وأدوار المرأة التي اشتملت عليها النصوص تعكس تنميطاً جنوسياً ويكرس صوراً نمطية للمرأة، حيث تبدو قليلة الثقة بذاتها، ترتبك وتشعر بالحرج في مواقف التفاعل الاجتماعي .
- لم ترق الأجزاء التي تناولت ما يتعلق بالجوانب الصحية إلى وعي متكامل في مجالات الإرشاد الأسري
- هناك محدودية في المهن التي ظهرت بها المرأة إذ لم تظهر إلا ممرضة، مديرة مدرسة، طبيبة أسنان ولم يفلح المحتوى التعليمي لهذا المبحث في أن يقدم للطالبات ما من شأنه أن يحفز على الدخول في مهن جديدة ضمن الثقافة المجتمعية حيث لم يتم تضمين أي منها .
- ظهرت بعض أجزاء المحتوى التعليمي ذات العلاقة بالمرأة في سياقات شائقة من مثل حواريات بين أفراد في المجتمع لهم أدوار مختلفة ويطلب من الطالب إن يضيف أدواراً أخرى إلى تلك الحواريات.
- هناك تكريس للدور النمطي للفتاة / ربة المنزل حيث تكرر أربع مرات (٤) في أربعة سياقات منفصلة.
- لم يظهر دور الأم العاملة كدور منفصل له أهميته من حيث أن المرأة العاملة تواجه تحديات لا بد أن تعيها الفتاة في مرحلة مبكرة، وكان يجدر بالمنهاج وكتبه المدرسية أن يقدم ما يتعلق بهذا الدور .
- هناك محدودية في علاقات المرأة بالآخرين وببيئتها، إذ لم تظهر إلا في سياقين فقط، فضلاً عن أن هذه العلاقة اتسمت بالسلبية وعدم الفاعلية.
- لم يلاحظ في أجزاء المحتوى التدريسي لهذا المبحث ظهور وعي جنوسي لتمكين الفتيات مهنياً أو اقتصادياً، من حيث التدريب على مهارات تحسن دخل الأسرة من خلال أعمال منزلية مساعدة أو تدريب الفتيات لامتلاك مهارات إدارة مشاريع خاصة لتحسين دخل الأسرة مستقبلاً.

- لم يظهر في أجزاء المحتوى التعليمي ما يتعلق بالتمكين النفسي، بل أن صورة المرأة في المحتوى التعليمي لهذا المبحث سلبية فهي فتاة مرتبكة تضطرب بوجود الآخرين وتخشى حتى تناول الطعام على مرآهم!!.

نتائج تحليل كتب الثقافة العامة للمرحلة الثانوية:

- لا توجد وثيقة للخطوط العريضة لهذا المبحث، كما أن دليل المعلم في الثقافة العامة قيد الإنجاز علماً بأن الطبعة الأولى للكتب قد ظهرت عام 2001.
- لا يشتمل كتاب الثقافة العامة (الإنسان) للصف الأول الثانوي على أجزاء من نصوص تتعلق بالمرأة، عدا نص واحد حول الإجهاض في المجتمعات الغربية.
- النص لا يناقش قضية الإجهاض كإحدى التحديات في المجتمع الأردني، ولكن لجعل الطلبة يفكرون في قضايا مجتمعية .
- ظهرت أدوار المرأة في هذا المبحث في سياقات غربية ترتبط بوضع المرأة الغربية في أوروبا أثناء وبعد الحرب العالمية الأولى في أربعة أدوار من مجموعها الذي بلغ سبعة أدوار.
- ثمة تأكيد في المحتوى التعليمي لهذا المبحث على أن أدوار المرأة كانت في غاية الأهمية في ظروف الحروب، مما قد يثير وعيا جنوسيا بإمكانية استثمار طاقات المرأة و إمكاناتها .
- اشتمل كتاب الثقافة العامة على نص يعرف بحقوق المرأة من حيث أنها تتساوى مع الرجل في الحقوق، إضافة إلى تضمين ثمانية مبادئ من مبادئ مؤتمر بكين.
- ثمة إشارة إلى القوانين الأوروبية التي كانت تحمل ماً يتعلق بالتحيز الجنوسي ضد المرأة.

النتائج المتعلقة بتحليل كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي .

- يقدم المحتوى التعليمي في هذا الكتاب على شكل معلومات تدعم بالصور والجداول.
- لا تقدم أجزاء المحتوى ضمن سياقات ذات معنى على شكل مشكلات يناقشها الطلبة ويقدمون حلولاً لها .
- يشتمل المحتوى التعليمي على ما يتعلق بمجالات الإرشاد الأسري، مثل الحمل والإنجاب .
- لا تقدم أجزاء النصوص التي تشكل صورة المرأة بيولوجياً بشكل مطرد متسق بحيث يبدأ في مراحل سابقة ويستمر في مراحل لاحقة لتتكامل المعلومة في إطار ذي معنى .
- لا تتكامل المعلومات المقدمة للطلبة في هذا الكتاب مع مباحث أخرى قد تكون ذات علاقة.

نتائج تحليل كتاب دليل المعلم في الدراما في التربية والتعليم في الصفوف الأربعة الأولى تبين بعد تحليل هذه الكتاب جملة من النتائج وهي:

- على الرغم من قلة النصوص المتعلقة بالمرأة في هذه المبحث إلا أنها في معظمها مالت للتأكيد على صفات وأدوار سلبية تعبر من خلالها عن عدم تكيفها مع واقعها (سلمى المتذمرة).
- تتصف المرأة في أجزاء النصوص لهذا الكتاب بصفات تتعلق بالتنميط الجنوسي، فهي متذمرة، تضيق ذرعاً بكل مفردات واقعها، دائمة الشكوى، ثم هي المريضة التي تشارك زوجها في التصرف في المال المودع لديهم.
- حين تظهر المرأة متحدية لظروفها فإنها تظهر في سياق غربي لا يتسق وخبرات الطالبات الحياتية.
- هناك إغفال للجانب الإرشادي الذي يمكن أن تستثمر فيه الدراما في توجيه أذهان الطلبة لتحديات تواجههم في واقعهم الحياتي المعيش يمكن أن تقدم على شكل مشكلات تواجه المرأة بحيث يفكر الطلبة في حلول لها.



الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج تحليل مناهج التربية والثقافة الإسلامية وكتبهما المدرسية

مناقشة نتائج تحليل مناهج اللغة العربية وكتبه المدرسية

مناقشة نتائج تحليل منهاج التربية الاجتماعية والوطنية والمدنية وكتبه المدرسية للمرحلة الأساسية (1-10)

مناقشة نتائج تحليل منهاج التاريخ والجغرافيا وكتبها المدرسية للمرحلة الأساسية

مناقشة نتائج تحليل منهاج التربية المهنية والكتب المدرسية للمرحلة الأساسية

مناقشة نتائج مبحث الثقافة العامة

مناقشة نتائج مبحث الأحياء للصف العاشر

مناقشة نتائج تحليل كتاب دليل المعلم في الدراما في التربية والتعليم للصفوف الأربعة الأولى

الفصل الخامس
مناقشة نتائج الدراسة

لما كان الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو الوقوف على دور المنهاج المدرسي في تمكين المرأة الأردنية في ضوء منظور وطني تجمع عليه الجهات المهمة بالمرأة على اختلاف مذاهبها الفكرية وتباين تفسيراتها للواقع وتصوراتها لسبل تجاوز هذا الواقع، فقد تم بناء منظور وطني وهو أحد أدوات هذه الدراسة التي استخلصت منه مجالات التمكين وعناصره مبرراته ومعيقاته ولنا الآن أن نناقش النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة لنقوم بمقابلتها بما اشتمل عليه منظور التمكين المطور.

تم الاطلاع على وثيقتي الخطوط العريضة لمنهاج مرحلة التعليم الأساسي والثانوي، حيث اشتملت مكونات كل منهما على الخطوط العريضة لمناهج التعليم الأساسي والثانوي، وتبين أنهما لا تشتملان على ما يتعلق بالمرأة، غير أن بعض المنطلقات إلى تراعيها أسس المناهج في المرحلة الثانوية حرية بالمناقشة، وننتقي من هذه المنطلقات ما يتعلق بالأساس الاجتماعي حيث يشار إلى أن" العمل النافع اجتماعياً يعد قيمة رئيسية من قيم المجتمع وهذا ما يستدعي تنمية الاتجاهات لدى الطلبة نحو العمل ومكانته في المجتمع" (الخطوط العريضة لمناهج التعليم الثانوي، 1992 : 5)

ويلاحظ عمومية هذه العبارة حيث لا ترتبط بجانب محدد ويظل التساؤل قائماً: ما العمل النافع اجتماعياً؟ وكيف يمكن أن تجسد الكتب المدرسية هذه التوجه ليكون ملائماً للفتاة على مقاعد الدراسة؟ وهل تتم تنمية الاتجاهات نحو المهن كافة؟ وهل تسعى الخطوط العريضة لمناهج التعليم الثانوي إلى

تشجيع دخول الفتيات لمهن جديدة ضمن الثقافة المجتمعية؟؟. ولنا أن نستهل بمناهج مبحث التربية الإسلامية وكتبها المدرسية.

مناقشة نتائج تحليل مناهج التربية والثقافة الإسلامية وكتبهما المدرسية :

لقد ناقشنا في جزء سابق من هذه الدراسة أن الصفات الإيجابية تغلب على المرأة في حلقة التعليم الأولى لهذا المبحث، وبرز دور الابنة التي تساعد أمها في أعمال المنزل حيث هو الأكثر شيوعاً في هذه الحلقة. يليه دور ربة المنزل التي تقوم بالأعمال المنزلية من تنظيف وطهو الطعام وغيرها ولكن هذه الحلقة تميزت بظهور دور للفتاة لم يظهر في أي من المباحث الأخرى وهو دور الابنة المرشدة التي تنهى أمها عن الغش بخلط الحليب بالماء، وهو دور ليس معهود، ولكنه ظهر في سياق عقلاني يمكن للطالب تفهمه والاقتداء به.

بيد أن محدودية المهن التي عملت بها المرأة في حلقة التعليم الأولى يجعلنا نتوقف عند نتيجتين هامتين برزتا بعد تحليل المحتوى التعليمي لهذا المبحث، فالنتيجة الأولى مرتبطة بعمل المرأة في مجالي التعليم والتجارة لنشير إلى أن عمل المرأة بالتجارة في عهد النبوة الأول من خلال نموذج السيدة خديجة رضي الله عنها ضمن الضوابط الشرعية يمكن أن يقتدى به، نقول هذا ونحن ندرك حقيقة أن نسبة النساء الأردنيات اللواتي يعملن لحسابهن الخاص من مجموع المشتغلات 2.3% وفق إحصاء عام 2001 (اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة، 2002) ، مما يعني الحاجة إلى تضمين ما يتعلق بتجارب النسوة القدوة في المحتوى التعليمي. أما النتيجة الثانية فترتبط بان المحتوى التعليمي في الحلقات الثلاث لم يناقش قضايا عصرية مثل ظروف وشروط وضوابط عمل المرأة المسلمة وكيفية مساهمتها في تنمية مجتمعها وغيرها.

ونتوقف عند نتيجة ترتبط بتناقض صفات المرأة ضمن حلقة التعليم الواحدة. فالمرأة التي تفشي السر تكرر ظهورها مرتين وبنفس عدد تكرار ظهور المرأة المحترمة المقدرة وظهور المرأة الانفعالية التي قد تطلب الطلاق لسبب غير مشروع، ونناقش هنا قضية في غاية الأهمية وهي جعل عقدة الزواج بيد الرجل إذ يشير الكثير من الفقهاء إلى أن مرد ذلك ليس لأن المرأة

انفعالية قد تطلب الطلاق لسبب غير مشروع، وإنما لسبب أكثر معقولية وهو أن الرجل وهو المكلف ببذل المهر والنفقة وكل ما يترتب على الزواج من نفقات يسعى لأن يحافظ على ما بناه في بيت الزوجية ويتجاوز عما قد يسبب هدم هذا البيت خاصة إذا فُهمت قوامة الرجل في سياقها الذي أشار إليه الفقهاء على أنها الحماية والرعاية لا التعالي والتسلط. وكما أشرنا سالفاً فإن المُتوخى من الكتب المدرسية أن تبرز هذا الجانب من معاني قوامة الرجل على المرأة، لا أن يختار محتوى تعليمي من مراجع قد تحتاج للمراجعة وللكثير من البحث والاستقصاء والتمحيص وإعمال الفكر الإسلامي الشمولي، نظراً لأهمية دور منهاج التربية الإسلامية في تأطير فكر الطلبة وفي تشكيل وعيهم بدينهم وبأحكامه ومبادئه.

ونتوقف عند نتيجة أن دور المرأة في حلقة التعليم الثانية الأكثر شيوعاً هو دور ربة المنزل التي تعد الطعام وتدير شؤون البيت مما يعني إن منهاج التربية الإسلامية شأنه شأن باقي المباحث يبرز هذا الدور على أنه الأكثر أهمية، ونؤكد هنا أنه على أهمية هذا الدور إلا أنه لا ينبغي أن يظهر على أنه الدور الأكثر أهمية. فقد آن الأوان للمرأة المسلمة أن تقوم في بيتها بأدوار أخرى تساويه في الأهمية، ونقول ألا تستطيع المرأة المسلمة أن تقدم لأبنائها ولزوجها في بيتها غذاءً فكرياً بحيث تظهر الأم ربة المنزل (الأم الطاهية) طرفاً في حوار أو قائدة لحوار حول إحدى التحديات التي تواجه العالم الإسلامي وما أكثرها في عصرنا الحالي؟ إذ لم يبرز هذا الدور للمرأة المسلمة في أي من حلقات التعليم الثلاث، علماً بأنها في عصر النبوة الأول برزت وهي تعلم الناس الدين وتناقش وتحاور. أما من حيث علاقتها بالآخرين فقد ظهر التناقض في العلاقات، فالمرأة التي تدبر المكائد للإيقاع بالآخرين والتي تكرر ظهورها مرتين هي المرأة المعينة للرجل التي يتكامل دورها مع دوره، بل إن المرأة التي تفرض عليها إرادة إخوتها هي المرأة القوية التي تشارك في السياسة ومن هنا نلحظ تناقض علاقات المرأة بالآخرين في حلقتي التعليم الثانية و الثالثة كما أشرنا، وعليه، فإن ما يُلاحظ في بناء المنهاج هو انعدام الاتساق في أجزاء المحتوى التعليمي للمبحث الواحد من صف إلى آخر في التتابع الرأسي وبين

مبحث وآخر لنفس الصف في التكامل مما يعني الحاجة لإعادة النظر في المحتوى التعليمي في الحلقات الثلاث.

وفيما يتعلق بالأدوار السياسية التي ظهرت للمرأة فإنها تتسق وبعض عناصر التمكين السياسي، إلا أنها لا تبرز إلا في حلقة تعليمية واحدة دون أن ترفد بملامح أخرى في المرحلتين السابقة واللاحقة.

وتتميز أدوار المرأة في منهاج التربية الإسلامية في الحلقة الثالثة بشيوع أدوار الزوجة، إذ بلغت في مجملها أربعة أدوار وبلغ تكرارها اثني عشر تكراراً وتعددت أدوار الزوجة التي يجب أن تكون صالحة، والزوجة التي تُستشار وتلك التي قد تشكو زوجها للقضاء إضافة إلى المرأة التي يمكن أن تفتدي نفسها للتخلص من زوج لم تقدر على معاشرته وبرز للمرأة في هذه الحلقة دور جديد وهو دور المرأة الداعية إذا توفرت فيها شروط معينة. ولنا أن نضيف أن المرأة المسلمة مأمورة بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر - كما أسلفنا في موضع آخر من هذه الدراسة- بموجب التشريع الرباني. "والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر " إلا أن هذا الدور لم يتم التركيز عليه في حلقة سابقة أو في مباحث أخرى على أهميته.

وحين نتأمل النتائج حول علاقة المرأة بالآخرين وببيئتها في منهاج الثقافة الإسلامية وكتبه المدرسية في حلقة التعليم الثالثة يتبين لنا أن الزوجة التي يجب أن تُعامل بالمعروف هي العلاقة الأكثر شيوعاً حيث تكررت خمس مرات، وعلى أهمية هذه العلاقة فإن المناهج لا بد أن تؤكد أهمية أن يُحسن للمرأة في أدوارها الاجتماعية كافة : أماً، وابنة، وأختاً، كما أشرنا سابقاً.

وتُظهر النتائج أن المناهج والكتب المدرسية لهذا المبحث قد أغفلت موضوع عمل المرأة إذ لم تظهر في مهن في حلقتي التعليم الثانية والثالثة، علماً بأن منهاج التربية الإسلامية وكتبه تخاطب الفتاة المسلمة التي أوشكت على إنهاء مرحلة التعليم الثانوي التي يمكن أن تسهم في بناء مجتمعها. كذلك لم يلاحظ اشتمال أدوار المرأة المسلمة على ما يتعلق بتمكينها اقتصادياً

في ضوء المنظور المطور إذ لا يشتمل المحتوى التدريسي على ما يتعلق بتعديل الاتجاهات المجتمعية السلبية نحو إعطاء المرأة نصيبها من الإرث، وعدم مشروعية تعطيل شرع الله لتغليب ثقافة مجتمعية سائدة ،ولا يخفى على أحد أهمية تضمين ذلك في المحتوى التعليمي.

كذلك لم يفلح المنهاج والكتب المدرسية لهذا المبحث في مراعاة الاستمرارية والتوسع من حلقة لأخرى في الأفكار الإيجابية حول المرأة التي اشتمل عليها المحتوى التعليمي، إذ لا يقبل أن تكون الفكرة الوحيدة التي تظهر في كل حلقات التعليم والتي يُعمد إلى تكرارها والتوسع فيها هي فكرة أن دور المرأة هو ربة منزل تقوم على تنظيف البيت وطهو الطعام.

وفيما يتعلق بمناهج التربية الإسلامية ومناهج الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية نتأمل في مضمون الأساس الاجتماعي في وثيقة مناهج الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية وخطوطها العريضة وما يشير إليه هذا الأساس على وجه التحديد من أن المجتمع الإسلامي مجتمع متميز: ذو رسالة سامية، يُعد الفرد فيه للحياة بصورة فاعلة، ويبنى الأسرة المتماسكة ذات الأدوار المثمرة في الحياة الاجتماعية، ويقبل أفراده على العمل النافع والإنتاج المستمر ابتغاء رضوان الله. (الخطوط العريضة، 1990: 11) نتوقف عند الصفات الأربع التي وردت في هذا الأساس: فاعلة، ومتماسكة، ونافع، ومستمر، لندرك أنها جميعها لا تشير إلى دلالات محددة، فما مؤشرات الحياة الفاعلة، وما مظاهر الأسرة المتماسكة، وكيف تكون الأدوار مثمرة؟ولعل من البديهي الفول، أن أسس المناهج عامة والاجتماعية منها خاصة، يجب أن تشتمل على تصورات واضحة ، إذ لا بد أن يحاول واضعو المنهاج أن يحددوا المقصود بمفاهيم مثل الفاعل النافع المستمر لكي تتم ترجمتها إلى مواد تعليمية ضمن محتوى يتسق ومضامينها ويحقق الأهداف المرجوة من هذا المبحث للمتعلمين عامة وللمرأة خاصة. ونتوقف عند نتائج تحليل هذا المبحث لنقارنها ببعض ما أجمع عليه من عناصر التمكين ضمن المنظور المطور لنجد أن المحتوى التعليمي لهذا المبحث لا يُمكّن المرأة في المجال المعرفي بتنمية تفكيرها العقلاني للوصول إلى التفكير في تحديات واقعها. بل أنه لا يؤكد على تعريف الفتاة

بأحكام الشريعة الإسلامية في مجال استقلالية الذمة المالية .أما في مجال توعيتها بحقوقها في أحوالها الاجتماعية كافة ،فلا يشار إلا إلى حقوق الزوجة المطلقة بشيء من التوسع في حلقة ا لتعليم الثالثة .أما في مجال التمكين الاجتماعي فلا يشتمل على ما يتعلق بإعادة النظر في أدوارها في الأسرة و البيت على أهمية ذلك. كما أنه لا يتضمن تعزيز مشاركتها المجتمعية ضمن الضوابط الإسلامية على الرغم من ضرورة تضمين ذلك .ونلحظ مما سبق أن منهاج التربية الإسلامية لا يعمل على تمكين المرأة وفق عناصر المنظور الوطني المطور .

مناقشة نتائج تحليل مناهج اللغة العربية وكتبه المدرسية

لقد أشير في نتائج هذه الدراسة إلى أن وثيقتيً منهاج العربية وخطوطها العريضة تخلو من أية إشارة للمرأة، كما في مباحث أخرى، ولكن تحقيقاً لأغراض هذه الدراسة لا بد أن نتأمل في مضمون الأساس الاجتماعي لهذه المناهج، إذ تشير وثيقة منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي إلى أن المنهاج "ينشد أعداد الطالب للعيش الرضي الفعال في المجتمع الأردني" (منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، 1991، 14) وهنا نتساءل ما المقصود بالعيش الرضي الفعال وألا تختلف معاني الرضا والفاعلية من شخص لآخر؟.

وما مقومات العيش الرضي الفعال؟ وهل هناك عيش رضي فعال لفرد على حساب المجتمع أو العكس؟ ومن ثم، ما درجة رضى الفتاة التي تدرس كتباً مدرسية يطغى فيها دور الأم الطاهية على كل أدوارها الحياتية؟؟ ومن ثم، ألا يستند الأساس الاجتماعي على تعميم لا يعني الكثير عند ترجمته إلى مواد تعليمية؟؟.

أما وثيقة منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الثانوي، فقد تبين أنها لا تشتمل في أي جزء منها على ما يتعلق بالمرأة، ولكننا هنا ولضرورات البحث أيضا نتوقف عند الأساس الاجتماعي في هذه الوثيقة والمتعلق بأن اللغة العربية تمكن الطالب من التكيف مع واقع المجتمع

الأردني وحاجاته المتغيرة النامية في المجالات الحياتية المختلفة (مناهج اللغة العربية وخطوطها العريضة في مرحلة التعليم الثانوي، 1994، 21)، وتؤكد وثيقة منهاج اللغة العربية وخطوطها العريضة في مرحلة التعليم الأساسي نفس المضمون بحرفيته، إذ تشير إلى أن المنهاج يهدف إلى "إعداد الطالب للتكيف في واقع المجتمع الأردني وظروفه ومراعاة حاجات المجتمع النامي "منهاج اللغة العربية وخطوطها العريضة لمرحلة التعليم الأساسي، 1991، 14)

وللمرء أن يتساءل هل دور المنهاج فقط أن يُعدَّ الفرد للتكيف مع واقعه أم أن له دوراً تنويرياً بحيث يعد الفرد للتغير الاجتماعي ويذكي فيه وعياً لقيادة هذا التغير وصولاً لخير الفرد والمجتمع؟ ومن ثم ألا تبدو هذه العبارة عائمة ولا تعني الكثير لواضع المنهاج إذا أراد ترجمتها إلى مواد تعليمية في مستوى آخر من إعداد المنهاج؟ وهل تعكس مضامين أجزاء النصوص التي تكون المحتوى التعليمي في حلقة التعليم الثالثة مثل هذا التوجه؟؟.

ومن ناحية أخرى، إذا كان دور المنهاج المُتوخى هو تمكين المرأة في مجالات متعددة فما الذي يحققه منهاج اللغة العربية وكتبها المدرسية في هذا السياق ؟ ولنبدأ بالمجال المعرفي لنلاحظ أن منهاج اللغة العربية للمرحلتين لا يعمل على تنمية التفكير العقلاني الذي يمكن من الوصول إلى نتائج منطقية، ولم يشتمل على بناء المعرفة الضرورية للتهيئة لمهنة المستقبل كما ورد في المنظور المحلي المطور بل أن المنهاج يكرس مهنة نمطية كما ظهر في النتائج وهي مهنة التعليم وهي الأعلى تكراراً، وعلى صعيد آخر نجد قصوراً من المنهاج في تقديم النساء الرائدات في مجال المهن فأين المرأة القاضية الأردنية الأولى في المنطقة؟ وأين النساء اللواتي كان لهن إنجازات في مجالات الصحة الإنجابية ومعالجة العقم؟ وأين المرأة الأردنية التي عملت قائدة طائرة فكانت الأولى في المنطقة، وكيف تم إغفال كل هذه النماذج في حلقة التعليم الثالثة التي يُفترض أنها نهاية التعليم المدرسي؟ وألبس الجدير بالمنهاج أن يمكّنها ببناء المعرفة الضرورية للتهيئة لمهنة المستقبل ؟ ونضيف أن التمكين الاقتصادي يعني

ترسيخ اتجاهات العدالة والمساواة في فتح فرص العمل أمام الرجل والمرأة ويمكن للمنهاج إن يحتوي على ما يرسخ هذه الاتجاهات ولكنها لا تظهر في المحتوى التعليمي.

لقد أُشير في نتائج هذه الدراسة لهذا المبحث أن ثمة تأكيداً على سلبية المرأة في حلقة التعليم الأولى فقد كانت الصفة الأكثر تكراراً في هذه الحلقة هي سلبية المرأة وعدم مشاركتها.

حيث تكررت عبارة "ماما/ ريم تجلس" ست مرات في حين كان أفراد الأسرة كافة يمارسون أنشطة هادفة "بابا يحرث"، "خالد يزرع"، "سامي يسقي"، "يسقي الفرس" فهم جميعهم يقومون بعملهم بجد ونشاط عدا الأم/ التي تجلس على معقد مريح، حيث ظهرت جالسة على مقعدها في صورتين تحملان نفس الدلالات في نفس المحتوى التعليمي، وقد لوحظ أن عبارة ماما تجلس كانت تُستبدل في بعض السياقات بـ (ريم تجلس في المطبخ) أو أنها تجلس أو تقف في مكان ما، ويشار هنا إلى أن هذا السياق مناقض لما هو موجود في الثقافة الشائعة حيث تعمل النساء الأردنيات في أريافنا بكل نشاط ويبرز دورها في بستان الأسرة وفي الحقل كعاملة نشطة، بل أن أفراد العينة أشاروا إلى ضرورة أن يشتمل المنهاج على ما يمكن أن يشجِّع على احتساب مكافأة مالية بسيطة للنساء اللواتي يعملن في مزارع أسرهن ويشير تقرير مسح العمالة والبطالة والفقر الذي أُجري عام 2001/ والى أن النساء يشكلن 14.6% من القوى العاملة إلى إجمالي العاملين.

وعلى صعيد متصل، تميزت حلقة التعليم الأولى باللغة العربية بظهور المرأة المالكة للأرض وهو دور ظهر في هذا المبحث كما ظهر في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية والكتب المدرسية لهذا المبحث، فظهرت العمة "أم قاسم" مالكة الأرض ولكننا لو قارنا هذا الدور بمضمون التمكين الاقتصادي ضمن المنظور المطور نلحظ الفوارق الهائلة بين تدريب الفتيات لامتلاك مهارات إدارة مشاريع خاصة لتحسين دخل الأسرة وتدريبهن على استخدام التقنيات الحديثة وأن تملك أم قاسم مزرعة ولكنها لا تملك المعرفة العلمية

لإدارة هذه المزرعة ولا لإقناع الآخرين بوجهة نظرها حول قطاف الزيتون في مزرعتها، ندرك محدودية أثر إبراز هذا الدور الجديد.

وتشير إحدى الدراسات (تامينيان، 1988 : 2) إلى أن زيادة مساهمة المرأة (الأردنية) في العمل العائلي سواء كان ذلك في المزرعة العائلية، أم في البستنة جعلها تقوم بمعظم العمليات الإنتاجية وأثر في تحول النساء اللاتي ليس في حوزتهن حيازة زراعية إلى العمل المأجور الموسمي" بل أنها تؤكد إن تطوير الزراعة وإدخال التكنولوجيا " قد زاد من مساهمتها في الإنتاج الزراعي في المزرعة العائلية وهذا لا يعني زيادة سيطرتها على عملية الإنتاج أو على عائد الإنتاج فلا يزال الرجل يتولى الإشراف على عملية الإنتاج وعلى توزيعه ويسيطر على عائد الإنتاج كونه المالك للأرض في أغلب الحالات " (م.س) ولعل التأمل في ما توصلت له هذه الدراسة يضعنا في مواجهة حقيقة إسهامات المرأة الأردنية في مجال الزراعة خاصة، ومن هنا فإن الكتاب المدرسي يقدم ما يتعارض مع ثقافة شائعة وحقائق موثقة، بل أنه يقدم ما هو مناقض للواقع المعيش، ونضيف أن المنهاج كي يرقى ليكون ذا جودة لا بد أن يتميز بالصدق الاجتماعي Social Validity، بحيث يُعِّد الطلاب للتغير الاجتماعي ويهيؤهم له، لا أن يكون متخلفاً عن الحياة الاجتماعية إذ يرى الكثير من المختصين في حقل المنهاج ضرورة أن يواكب المنهاج التغير الاجتماعي لا أن يتأخر عنه.

ومن ناحية أخرى، ظهر في حلقة التعليم الأولى دور الأم التي تحفظ الطعام وتصنِّعه وهو دور رئيس تقوم به المرأة الأردنية في بوادينا وقرانا ومدننا، ولكن هذا الدور جاء خالياً من أي سياق تشجيعي يرتبط بقيم مجتمعية إيجابية. وحين نقابل ما ظهر في هذه الحلقة بالتمكين الاقتصادي ورفع الإنتاجية الذي تضمنه المنظور المطور نجد ما يشير إلى أن يقوم المنهاج باقتراح سبل لرفع قدرة المرأة على تحسين دخل الأسرة من خلال أعمال منزلية مساعدة وتدريب الفتيات لامتلاك مهارات إدارة مشاريع خاصة لتحسين دخل

الأسرة. ويُستنتج مما سبق، إن ما شمله المحتوى التعليمي جاء غير مرتبط بسياق حيوي مشجع قد يوجه الفتيات لمثل هذه الأدوار أو يحببهن بها ويشجعهن على تطوير قدراتهن ليمارسنها مستقبلاً.

ونتوقف عند حقيقة أخرى، إذ لم يبرز في أي من حلقات التعليم الثلاث ما يتعلق بالتشريعات وحقوق المرأة ضمن أي من العناصر التي اشتمل عليها المنظور عدا جزء من أحد النصوص في حلقة التعليم الثانية أشار إلى أن للمرأة حقوقاً دستورية ولم يتم التفصيل في هذه الحقوق .

وحين نقابل صورة المرأة في حلقة التعليم الثالثة لهذا المبحث بمجال التمكين النفسي الوجداني ضمن المنظور المحلي المطور نجد أنه يبدأ من تخليص المرأة من نظرتها الدونية لذاتها وتعزيز حسها بالكفاية الذاتية وتوكيد الذات، وإنه يشتمل على إزالة المعتقدات الخاطئة حول عدم قدرتها على التفكير المنطقي وميلها للأحكام العاطفية، وترقى عناصر التمكين(ضمن المنظور المطور) لتصل إلى تنمية احترام وتقدير الآخرين لها في الحياة العامة. ونلحظ البون الشاسع بين هذه العناصر ومضامين وسياقات أجزاء النصوص لهذا المبحث في الحلقة الثالثة التي تبدو مضطربة متناقضة حيث المرأة زوجة مملة، ساذجة، تتدخل في كل شؤون زوجها من ناحية، وهي ابنة يفرح والدها بمقدمها وينظم الشعر احتفاء بمقدمها، ومن هنا وقع المنهاج في تناقض يعكس عدم وضوح رؤية حول المضامين المتعلقة بصورة المرأة في المنهاج.

ويلاحظ بالرجوع إلى نتائج التحليل، أن ثمة تنميطاً جنوسياً وتكريساً لصفات وأدوار شاع وصف المرأة بها- ضمن بعض عناصر الموروث الثقافي- فظهرت في أجزاء من المحتوى التعليمي في حلقات التعليم الثانية والثالثة حيث بدت المرأة مريضة تعاني آلاماً، ضعيفة لا جلد لها، نائحة بأجر، تمارس أنشطة غير إبداعية، سبب تعاسة الرجل وفقره، وحين نقابل هذه الصورة النمطية للمرأة بما اشتمل عليه المنظور المطور نجد أن عناصر التمكين تقوم على تخليصها من نظرتها الدونية لذاتها وتعزيز حسها بالكفاية الذاتية وتوكيد الذات، وعليه يتضح الفارق الهائل بين ما اشتمل عليه المنظور وما

اشتمل عليه المحتوى التعليمي من تنميط جنوسي جليٍّ في حلقتي التعليم الثانية والثالثة، ومن هنا نستنتج إن دور المنهاج هو تكريس الصورة النمطية لا تحسينها.

ظهر من نتائج تحليل الكتب المدرسية لهذا المبحث أن صفات المرأة في حلقة التعليم الأولى والثانية إيجابية في مجملها، عدا صفة عدم مشاركة المرأة وسلبيتها. كما أن صفات المرأة في حلقة التعليم الثانية جاءت متناسقة مع تلك التي ظهرت في حلقة التعليم الأولى، مثل صفة المرأة ذات المهابة، حسنة التصرف، سكن الزوج وملاذه. إلا أن ما هو حريٌّ بالتأمل هو الصفات السلبية التي ختمت بها حلقات التعليم المدرسي لمنهاج اللغة العربية، حيث انقلبت كافة الصفات في الحلقة الثالثة إلى أضدادها. فالمرأة التي كانت ذات مهابة واحترام في حلقتي التعليم الأولى والثانية غدت زوجة يشتمها زوجها ويأنف حتى من قضاء الوقت معها، بل أن الزوجة الحكيمة حسنة التصرف في الحلقة الثانية ظهرت في الحلقة الثالثة لنفس المبحث زوجة غير مثقفة لا تحسن محاورة زوجها، ومن هنا نرى التناقض في صورة المرأة في المبحث الواحد من حلقة إلى أخرى.

ومن ناحية أخرى فقد طغى دور الأم التي تطهو الطعام وتقدمه على أدوار المرأة كافة في حلقة التعليم الأولى حيث تكرر ثلاث عشرة مرة فكان بذلك الأعلى ظهوراً، ونشير هنا إلى أن قضية تأكيد معظم المناهج على دور الأم الطاهية، وعلى أهمية هذا الدور في الحياة الأسرية إلا أن ما أجمع عليه أفراد العينة هو الحاجة لتمكين المرأة من خلال إعادة النظر في أدوارها في الأسرة والبيت، إذ لم نلحظ دور الأم التي تخطط وتعد ميزانية لنفقات الأسرة، ولا الأم التي تمتلك المعرفة العلمية حول القيم الغذائية للطعام الذي تعده.

فيما يتعلق بالأدوار في الحياة الأسرية أيضاً فقد ظهرت المرأة الأخت في حلقتي التعليم الأولى والثانية فكان ظهورها في حلقة التعليم الأولى أختاً تعظ أخاها، ولكنها ظهرت في حلقة التعليم الثانية ضمن دور يستند إلى تنميط

جنوسي جلي فقد ظهرت أختاً تقدم الضيافة لأخيها وصديقه وهما يدرسان، وقد ظهر جزء النص مشفوعاً بصورة الفتاة وهي تحضر لهما الضيافة في نفس حلقة التعليم، وفي معرض حديثنا عن الأدوار نشير إلى ما تمخضت عنه النتائج من تميز حلقتي التعليم الأولى والثانية بإبراز دور المرأة المحاورة الذكية حيث تكرر خمس مرات، وظهر كذلك في حلقة التعليم الثانية مرتين في حين أنه لم يظهر في الحلقة الثالثة. والى بروز الأم التي ترعى أبناءها وتعلمهم في تسعة سياقات في حلقة التعليم الأولى، وظهرت كذلك في ثمانية سياقات وهي تقوم بنفس الدور في حلقة التعليم الثانية، غير أنها لم تظهر في أي من سياقات الحلقة الثالثة وهي تقوم بهذا الدور بل ظهرت امرأة ريفية ساذجة لا تهتم بنظافة بيئتها. ونلحظ الفارق بين ما يشتمل عليه المحتوى التعليمي لهذا المبحث وما يتضمنه المنظور الوطني المطور حول إعادة النظر في أدوارها في البيت و الأسرة، وتخليصها من نظرتها الدونية لذاتها وتعزيز حسها بالكفاية الذاتية و توكيد الذات. ونستنتج مما سبق قصور المحتوى التعليمي لهذا المبحث في تمكين المرأة في ضوء المنظور لهذه الدراسة.

وحين نناقش نتائج تحليل مناهج اللغة الإنجليزية وكتبها المدرسية

نبدأ بما تشتمل عليه وثيقة منهاج اللغة الإنجليزية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، حيث يشار إلى أن الأساس الاجتماعي للمنهاج ينبثق من التوجه لإعداد الطالب للعيش في واقع المجتمع الأردني وظروفه، ونطرح التساؤل ثانية هل دور المنهاج أن يعد الفرد للتكيف مع واقعه أم أن له دوراً تنويرياً يقوم به لإحداث التغير الاجتماعي لبعض قيم الموروث الثقافي التي يُجمع أفراد المجتمع على أثرها السلبي؟؟.

وثمة أمر حري بالمناقشة ،وهو أن سلسلة كتب Action Pack التي تُدرس في الصفوف من الأول للخامس لا يرد ذكرها في وثيقة منهاج اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية إذ بوشر بتدريس AP في العام الدراسي 2000، في حين أعدت وثيقة الخطوط العريضة لمنهاج اللغة الإنجليزية وكتبه المدرسية عام 1990 لذا فكتب هذه السلسلة لا تنبثق من أسس فلسفية أو نفسية أو اجتماعية أو

معرفية، ولا يعرف المعلم ولا غيره كيف بنيت وما هي أهدافها ورؤيتها، علما بأن وثيقة منهاج اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لا تشتمل على ما يتعلق بالمرأة، أما وثيقة منهاج اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية وخطوطها العريضة فهي تشتمل على عشرة أسس في الخط العريض الأول بعضها معرفي، وبعضها فلسفي، وبعضها نفسي أو اجتماعي، ويشير الأساس الثالث منها إلى" توظيف اللغة الإنجليزية في مواقف أكاديمية ومهنية واجتماعية وثيقة الصلة بحاجات المتعلم والمجتمع الأردني في مختلف مناحي الحياة" (وثيقة المناهج و الخطوط العريضة لمبحث اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الثانوي، ١٩٩٣ : ٣). ولنا أن نتساءل كيف تُرجمت هذه العبارة إلى مواقف تتصل بحاجات المتعلم ؟ ومن هو ذلك المتعلم؟ وما هي خصائصه؟ وما حظ المتعلمات الإناث من هذه الحاجات إذا افترضنا أن للإناث حاجات قد تختلف قليلاً عن حاجات المتعلمين الذكور؟.

وتستوقفنا نتيجة أخرى من نتائج تحليل مناهج هذا المبحث وكتبه المدرسية، فقد كانت الصفة الأكثر بروزاً في حلقة التعليم الأولى هي المرأة المريضة إذ تكررت سبع مرات فكانت الأعلى تكراراً، كما أنها الأعلى تكراراً في حلقة التعليم الثانية إذ تكررت تسع مرات ولكنها اختفت في حلقة التعليم الثالثة، ويستنتج أن هذه الصفة متعلقة بالتنميط الجنوسي ويمكن لنا أن نضيف إليها صفات أخرى، حيث مالت بعض نصوص الأجزاء إلى التنميط الجنوسي أيضاً فظهرت المرأة الضعيفة في الرياضيات في حلقة التعليم الأولى، والمرأة التي تحب التسوق وابتياع الحاجات في حلقة التعليم الأولى أيضاً ،والمرأة التي تبكي في ظروف مختلفة، والمرأة التي تخاف عند مواجهة الظروف الغريبة والمرأة التي تحب البذخ والممتلكات المادية، المبالغة في مشاعرها، الضعيفة التي لا تحتمل الظروف الصعبة التي تشعر بالملل، المترددة في صنع القرار في حلقة التعليم الثانية، أما في حلقة التعليم الثالثة فقد ظهرت الأم الجاهلة بأصول رعاية أبنائها صحياً، والمرأة الفوضوية غير المنظمة التي تبكي عند مواجهة الصعاب، حيث ظهرت هذه الصفات والأدوار في أجزاء مختلفة من المحتوى التعليمي في حلقات التعليم الثلاث، ويمكن للمرء أن يتوقف عند العنصر

الأول في مجال التمكين النفسي ضمن المنظور الذي يشير إلى أن التمكين النفسي يبدأ من تخليص المرأة / الفتاة من نظرتها الدونية لذاتها وتعزيز حسها بالكفاية الذاتية وتوكيد الذات، ونقول ألسنا بحاجة إلي إعادة النظر في الكثير مما نقدمه لأبنائنا من خلال مناهجنا الدراسية؟.

=وتستوقفنا صفة جديدة برزت للمرأة في هذه الحلقة لم تبرز من قبل ولا من بعد في أي من حلقات التعليم لأي من المباحث، ألا وهي صفة المرأة القوية المغامرة التي تنتقل من مكان إلى آخر لترى العالم مستخدمة وسائط مواصلات مختلفة، بل أنها تبحر وحيدة في قاربها تارة وتقود حافلتها الكبيرة تارة أخرى، ثم تتسلق الجبال وتنام في الغابات، ويمكن لنا أن نتساءل: `هل يمكن لنا أن نسرب لوعي فتياتنا اليافعات نموذج المرأة كما يتمثل في (الآنسة كونتن أو بروفيسور x اللتين تقومان بكل ذلك ؟ ونضيف، هل يتفق هذا الدور مع واقع وحاجات وأولويات المرأة العربية المسلمة في الأردن؟.

أما دور المرأة الذي كان الأكثر شيوعاً في حلقات التعليم الثلاث فهو دور المرأة التي تطهو الطعام وتقدمه وقد كان الأكثر شيوعاً في حلقات التعليم الأولى والثانية وبرز كذلك في الثالثة وفيما يتعلق بهذا الدور -دور المرأة الطاهية- في حلقة التعليم الأولى نلاحظ أن من غير المنطق أن تبرز المرأة في عشرة سياقات منفصلة وهي تقوم بطهي الطعام وتظهر مرة واحدة وهي ترشد أبناءها. فضلاً عن أنه الدور الوحيد الذي نما وزاد في العدد من حلقة إلى أخرى فبعد أن كان تكراره في الحلقة الأولى عشر مرات أصبح في الثانية أربعة عشر تكراراً ،مما يجعلنا نستنتج أنه هو الدور الوحيد للمرأة الذي استمر من حلقة تعليمية إلى أخرى وهنا نتأمل ما يشتمل عليه المنظور الوطني المطور حول إعادة النظر في أدوار المرأة في الأسرة، ومن ناحية أخرى ،من غير المقبول أن تظهر المرأة في حلقة التعليم الثانية في أربعة عشر تكراراً وهي تطهو الطعام وتقوم بالأعمال المنزلية ولا تظهر إلا مرة واحدة وهي ترشد الآخرين للوقاية من الأمراض مما يجعلنا ندرك الحاجة إلى إعادة النظر في إعادة توزيع الأدوار والعمل على إبراز أدوار جديدة للمرأة تتناسب وحاجات وأولويات المرأة الأردنية في القرن الحادي والعشرين.

ومن ناحية أخرى، يلاحظ في حلقات هذا المبحث ذلك التنوع الحيوي في السياقات التي ظهرت فيها المرأة في حلقة التعليم الأولى قياساً بالحلقتين اللاحقتين، إذ تبدو السياقات التي ظهرت فيها أنشطة نسوية حيوية مقنعة فمن حوارية ثنائية إلى قصيدة شعر تأملي، إلى حوار جمعي إلا أن ثمة قضية لا بد من الإشارة إليها قد فطن لها البعض (Hurst , 2004) وهي أن الصور والرسومات التي تضمنها المحتوى التعليمي في الحلقة الأولى وصور الشخصيات النسوية بدت على الرغم من كونها جميلة ملونة إلا أنها لا تعكس عالم الطفل (المتعلم) بل إنه يجدها غريبة مبهمة لا يفهم مكوناتها، ومن هنا فإن أسماء للشخصيات النسوية أيضاً تلعب دوراً (ماجي، سوزي، يوشيكا، ماريا، بروفيسور x ومن هنا تحس الطالبة بغربتها عن هذا السياق النسوي على الرغم من كل حيويته وتنوعه.

وحين تبرز نتائج تحليل المحتوى التعليمي لمبحث اللغة الإنجليزية دور المرأة الرياضية التي تهتم بلياقتها في حلقة التعليم الأولى نضيف أن هذا الدور لم يبرز في أجزاء المحتوى التعليمي لمباحث أخرى، وحين نقابله بما يشتمل عليه المنظور في مجال التمكين الصحي وعناصره نرى محدودية هذا الدور، إذ يشتمل المنظور الصحي على الوعي المتكامل في مجالات الإرشاد الأسري والحمل والإنجاب وعلى وعي المرأة بالصحة والمبادئ العامة. ولعل تميز هذا المبحث بوجود أجزاء في المحتوى التعليمي تتعلق بالخدمات التي تقدم للمرأة الحامل في حلقة التعليم الثالثة اكتنفه ما يقلل من أهميته حيث يشير الجزء من النص نفسه (على لسان رئيس وحدة التغذية التابعة للمركز الصحي الذي يقدم الخدمة للنساء الحوامل) إلى أن الأمهات اللواتي يراجعن مركز عمان للأمومة التابع لوزارة الصحة "غالباً ما يكون لديهن أفكار خاطئة وسوء فهم حول تغذية الطفل ونموه" (AMRA/GEl, 2002:62) ومن هنا نلحظ عدم التوافق بين ما اشتمل عليه المحتوى التعليمي وما حواه المنظور، إذ يكرس المحتوى التعليمي الصورة النمطية للمرأة الأم الجاهلة بكل أبعاده.

وفيما يتعلق بالسياق نفسه وهو التمكين الصحي البيئي فقد تفردت الحلقة الثانية من هذا المبحث بظهور المرأة التي تهتم بالبيئة فتزرع الأشجار في

الأماكن العامة وتعتني بالنباتات وهذا تميز جدير بالتسجيل هنا، ولكننا نتوقف عند علاقات المرأة ببيئتها وبالآخرين ضمن نفس الحلقة لنجد أن المرأة التي تعنى بالبيئة وتزرع الأشجار تقوم هي نفسها بتلويث البيئة(من خلال استخدام مثبتات الشعر) كما يظهر في أحد أجزاء النصوص في المحتوى التعليمي للحلقة الثانية، وعليه إلا يحق لنا أن نستنتج أن الموضوعات التي تدور حولها أجزاء النصوص لا تتسم بالتنظيم ذي المعنى الذي يكامل معاني الخبرات فيزيدها ويعمقها في المستويين الأفقي والعمودي، ومن ثم ألا يحق لنا القول أن معاني التمكين الصحي ضمن المنظور المطور لا تتوفر في المحتوى التعليمي؟ بل أنه حينما يتضمن أحد الأجزاء ما يتعلق بأحد عناصر تمكين المرأة سرعان ما يظهر ما يبدد أثره ويناقضه في ضوء ما أسلفنا؟؟.

إلا أن ما يسجل لهذا المبحث ضمن حلقاته الثلاث هو تضمين مهن وأدوار جديدة للمرأة فظهرت المرأة المهندسة، شرطية السير، عضوه البرلمان، الطبيبة البيطرية، والملاحظ أن هذه المهن جديدة في المحتوى التعليمي لكنها ليست جديدة على واقع مجتمعنا الأردني إذ دخلتها المرأة وحققت إنجازات فيها منذ سنين، لكن هذا التميز رافقه طغيان مهنتي التعليم والتمريض على باقي المهن إذ كانتا الأكثر شيوعاً في حلقتي التعليم الأولى والثانية وكذلك رافقه ظهور مهن تعتبر غير مقبولة في الثقافة الشائعة مثل عمل المرأة كنادلة في مطعم، وهنا نتساءل هل يسعى المنهاج إلى تسريب وعي لمهن تتعارض وقيمنا ؟؟ وكذلك: إلا يسعى المنهاج لتكريس مهن نمطية تلقى إقبالا من الجميع؟ وهل هذا يتفق وعناصر التمكين الاقتصادية التي تؤكد تشجيع دخول الفتيات لمهن جديدة ضمن الثقافة المجتمعية؟

ونستنتج مما سبق أن منهاج اللغة الإنجليزية كسابقيه لم يشتمل على خبرات نسوية ذات معنى ووقع في خطا تناقض الصفات وعدم استمراريتها وتشتتها من حلقة تعليمية لأخرى، مما يؤدي إلى عدم إكساب الطالبات خبرات متسقة ذات معنى تبني وعياً جنوسياً يمكّن من تطوير المهارات والقدرات والإمكانات في مراحل تعليمية متلاحقة وصولاً إلى المرأة الممكنّة.

مناقشة نتائج تحليل منهاج التربية الاجتماعية والوطنية والمدنية وكتبه المدرسية للمرحلة الأساسية(1-10)

قبل الشروع في مناقشة النتائج التي تم التوصل لها من تحليل المحتوى التعليمي لهذا المبحث لا بد أن نشير إلى أن له دوراً رئيساً في تكوين شخصية الأفراد وبناء منظومتهم الثقافية ،التي لا بد أن تكون انعكاساً لوعي أهداف مرحلة التعليم الأساسي والسياسات التربوية والخصوصية الثقافية التي تجيب عن ذلك التساؤل الذي ما انفك الجميع يرددونه: "ما خصائص الإنسان الذي نريد؟ وما سماته اجتماعياً ووطنياً ومدنياً بعد مرحلة التعليم الأساسي؟ .

وبالرجوع إلى وثيقة منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وخطوطه العريضة نجد أنها كالمباحث الأخرى تقسم إلى سبعة خطوط عريضة يبحث الأول منها في أسس المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي: الفلسفية، والاجتماعية، والنفسية، والمعرفية، ويلاحظ (كما أسلفنا سابقاً) أن أحد عناصر الأساس الاجتماعي هو إشارة إلى ما يشكل نوعاً من الوعي بقضايا المرأة من حيث تضمين ما يتعلق بمساواة المرأة بالرجل ،ولكن الأساس الاجتماعي في جوانبه الرئيسة يشير إلى مبدأ " تزويد الطالب بقدر كاف من الثقافة الوطنية والمدنية تعرفه بدوره في مجتمعه وبحقوقه وبواجباته بحيث ننشئ مواطناً ذا قيم شخصية تتمثل الأصالة والمعاصرة. (الخطوط العريضة لمنهاج التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية، 1999: 344)، أما الخط العريض الثاني فيعرض أهداف المبحث في مرحلة التعليم الأساسي، ويبحث الخط العريض الثالث في بناء المنهاج، ويقدم الخط الرابع الخطة الدراسية للمبحث، ويحدد الخط العريض الخامس مواصفات الكتب المدرسية لهذا المبحث، ويشتمل الخط السادس على الأساليب والوسائل والأنشطة لتعليم هذا المبحث في المرحلة الأساسية، أما الخط العريض السابع فهو يشتمل على توصيف لأسس تقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية وتطويره.

ويُلاحظ من خلال أجزاء نصوص هذا المبحث وعي جنوسي بالكثير من التحديات التي تواجه المرأة كما أشير في النتائج، وحيث أن تلك الأجزاء

اشتملت على تحديات تواجه المرأة الأردنية في أدوارها الاجتماعية كافة، فظهرت بعض التحديات التي تواجه المرأة العاملة مثل الأعمال المنزلية واقتسامها مع الرجل ويتفق هذا مع ما اشتمل عليه المنظور الوطني المطور في المجال الاجتماعي حول مشاركة المرأة في التنمية المجتمعية، وكذلك مع التمكين من خلال إعادة النظر في أدوارها في الأسرة. أما تضمين محتوى هذا المبحث لما يتعلق بوجود التمييز بين الفتاة وأخيها الفتى وحرمان الفتيات من الإرث فهو يتفق وبعض عناصر التمكين ضمن المنظور الوطني المطور الذي يتضمن تعديل الاتجاهات السلبية نحو إعطاء المرأة نصيبها من الإرث. أما ظهور المرأة محاورة تشترك في النقاشات الجمعية فهو يلتقي مع عناصر التمكين لمهارات حياتية اشتمل عليها المنظور الوطني المطور وهي : التواصل مع الآخرين، وعلى الرغم من أن هناك حاجة لتضمين ما يتعلق بعناصر التمكين النفسي في المحتوى التعليمي لهذا المبحث، إلا أن هناك اتفاق بعض عناصر التمكين في المنظور الوطني المطور و المحتوى التعليمي لهذا المبحث .

مناقشة نتائج تحليل مناهج التاريخ والجغرافيا وكتبها المدرسية للمرحلة الأساسية

لعل التأمل في نتائج تحليل هذا المبحث، يجعلنا نقف على دوره المحدود في تمكين المرأة، ونناقش في هذا الجزء من الدراسة ما تمخضت عنه نتائج الدراسة:

ونبدأ بخلو وثائق المناهج وأدلة المعلمين مما يتعلق بالمرأة إذ إن الأساس الاجتماعي لهذه المناهج يفترض أنه ينبثق من وعي بالنوع الاجتماعي وقضايا الجنوسة كمحور هام في هذا السياق ،ونضيف أن الصفات النمطية التي اشتمل عليها هذا المبحث من شأنها أن تكرس واقع المرأة بكل أبعاده، وتستوقفنا عشتار التي تغوي الأبطال وتسعى لإيقاعهم في حبائلها، والجواري مؤنسات الرجال في مجالس السمر،و النساء المترفات اللواتي يلبسن الزي المرصع بالجواهر والذهب . . إنها الصورة المشوشة للمرأة حين تنقلب الصفات

إلى أضدادها لتظهر المرأة - في نفس كتب المبحث- فتصبح المرأة عاملة منتجة يقلل عملها نسبة البطالة ،فأي الصورتين نريد أن نبث في وعي ناشئتنا ؟ وأيهما أكثر تلبية لحاجات المرأة الأردنية في واقعها الحالي؟؟.

وفيما يتعلق بنتيجة أخرى من نتائج التحليل نلحظ ذلك الإسهاب والتوسع في المحتوى التعليمي عند تناول موضوع الجواري فتتشعب أدوارهن التي تضمنها كتاب التاريخ للصف السابع الأساسي، ونلحظ أن هناك فوارق بين الجواري أنفسهن من حيث الأدوار التي يقمن بها فالجارية النائحة لا ترقى لتصل إلى مرتبة الجارية التي تجيد فنون الآداب وتروي الشعر، إذ إن الثانية هي الأغلى ثمناً، والجارية الخادمة ليس لها أن تنافس سيدة الدار التي قد تصبح أماً ! ويتضح من النتائج أن أدوار الجارية بمجموعها تكررت تسع مرات من مجموع تكرار الأدوار في مبحث التربية الاجتماعية وكتبه المدرسية للمرحلة الأساسية الذي بلغ 22 تكراراً مما يعني أن ما يقرب من نصف الأدوار النسوية في الكتب المدرسية لهذا المبحث قد ارتبط بالمرأة الجارية التي تباع بسعر أعلى إذا امتلكت مواهب!! ويقال أن هذه التضمينات حول المرأة جزء من معطيات التاريخ التي لا يمكن تجاهلها، ولكن الطرح الموضوعي يقتضي أن نضمن في محتوى المناهج نماذج لنساء رائدات في كثير من المجالات الحياتية ليس أقلها تصدي المرأة المسلمة للدعوة والإفتاء والقضاء فالمرأة المسلمة عملت في مجال القضاء والإفتاء في كل ما يختص بقضايا المرأة، وكانت الأقدر على الفصل والوصول للحقيقة، ومن ثم فإن أحد أدوار المنهاج للنهوض بالمرأة هو أن يقدم للطلبة شخصيات نسوية جديرة بالاحترام يمكن أن تحسن الصورة النمطية للمرأة لا أن نكرسها. ونلاحظ ذلك البون الشاسع بين عناصر التمكين في المجال النفسي والمعرفي، والاقتصادي، والتشريعيين ما يشتمل عليه المحتوى التعليمي لهذا المبحث.

مناقشة نتائج تحليل منهاج التربية المهنية والكتب المدرسية للمرحلة الأساسية

يعتبر منهاج التربية المهنية منهاجاً رئيساً في إعداد الفرد للحياة، وتسعى الكثير من الأنظمة التربوية المتطورة إلى إعطاء اهتمام خاص بهذا المنهاج، إذ

من خلاله يمكن إكساب المتعلمين الكثير من المهارات الحياتية التي تعتبر في عالمنا المتغير متطلبات أساسية للحياة الناجحة. وحين نناقش النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة في هذا المبحث نضع المعطيات السابقة أمام أعيننا، ونبدأ بالمهارات الحياتية التي اشتملت عليها وثيقة المناهج للتربية المهنية وخطوطها العريضة للصفوف الأساسية، لنلاحظ أن ما يسمى بالمهارات الحياتية هي مبادئ للتعامل مع مكونات بيئة الطفل من مثل أعداد الشطائر، وقراءة اللوحات وغيرها ،ولكن المأمول من هذا المنهاج من حيث ما يقدمه للمرأة أن تشتمل وثيقته في أساسها الاجتماعي على ما يخص الفتيات من حاجات تختلف قليلاً عما يخص الفتيان، ليكون هذا الوعي بقضايا الجنوسة منطلقاً لأساس اجتماعي أكثر عدالة تنبثق عنه أهداف معقولة تلبي حاجات قائمة.

وحين نعود لتلك المهارات ونقارنها بما اشتمل عليه منظور التمكين المحلي المطور نجد الحاجة الماسة لإعادة النظر فيما نقدمه لفتياتنا على مقاعد الدراسة، فلا يُتوخى من هذا المنهاج مجرد ذكر مهارة إعداد الشطائر دون تدريب الفتيات على مهارات التواصل مع الآخرين في المستويين النظري والعملي، فالمأمول هو أن تشتمل عليها أجزاء من النصوص وأن يتم التدريب عليها من خلال ربطها بقضايا المرأة والتحديات التي تواجهها المرأة العربية المسلمة في عصرنا الحالي .

أما ما يتعلق بالمهن فلا يقبل من منهاج التربية المهنية للمرحلة الأساسية أن يتضمن ثلاث مهن عملت فيها المرأة الأردنية منذ عشرات السنين دون تشجيع الفتيات وتحفيزهن لدخول مهن جديدة ضمن الثقافة المجتمعية. ونضيف هنا أليس المتوقع من هذا المنهاج إن يكسب الفتيات وعياً وتدريباً على أساسيات اختيار مهنة المستقبل ا في ضوء الحاجات والأولويات والخيارات المتاحة والممكنة؟ ويمكن الاستنتاج بأن ما يشمل عليه المحتوى التعليمي لا يتفق وعناصر التمكين الاقتصادي في المنظور الوطني المطور.

وعلى صعيد آخر، نناقش الصفات التي ظهرت فيها المرأة في المحتوى

التعليمي لمبحث التربية المهنية فهي تبدو (كمدعوة) قليلة الثقة بذاتها، مرتبكة تشعر بالحرج لدى تناولها الطعام أمام الآخرين، أو شرهة تتناول الطعام على عجل لتتخلص من ذاك الموقف، ولقد تكررت هذه الأجزاء في المحتوى التعليمي في أربعة سياقات، ولسنا بحاجة لأن نعقب على تلك الصورة السلبية التي ترسمها المناهج للمرأة. ويلاحظ تباينها عما يتضمنه المنظور الوطني المطور.

أما ما يتعلق بأدوار المرأة فقد تساوى دور المرأة الطاهية من حيث التكرار بالأم ربة المنزل التي تقوم بأعمال منزلية، إذ تكرر كل منهما خمس مرات مما يعني تكريس هذا الدور النمطي للمرأة بعيداً عما اشتمل عليه المنظور الوطني المطور من إعادة النظر في أدوار المرأة في الأسرة والبيت.

كما نضيف أن دور الأم العاملة كدور منفصل له أهميته لم يبرز على الرغم من حقيقة أن التحديات التي تواجه الأم العاملة كبيرة وتستحق أن تكون أجزاء في المحتوى التعليمي لوضع الفتيات في صورة التحديات والمشاكل التي قد تواجههن مستقبلاً.

ونتوقف عند قضية في غاية الأهمية تتعلق في علاقات المرأة بالآخرين وببيئتها في المحتوى التعليمي لهذا المبحث، فهل يعقل أن تتسم علاقات المرأة بالآخر بكل هذه السلبية، فهي التي تخاف وترتبك من الآخرين، تحب اللعب واللهو، أو لا تكترث بما يقال عنها فتبدو شرهة "تمضغ وتبتلع لقماً كبيرة بسرعة" وتطلب منها أمها أن تتناول ما يقدم لها قائلة "تقبلي أي نوع من الطعام ولو كنت لا تستسيغينه " (التربية المهنية، الصف السابع، 125) ونتأمل هذه التضمينات لنتعرف على نوعية الفتيات اللاتي يمكن أن يَكُنَّ نتاجاً لمنهاج تشتمل أجزاء نصوصه على مثل هذه العبارات.

ونعود للتمكين النفسي ضمن المنظور المطور الذي تبدأ عناصره بتخليص الفتاة من نظرتها الدونية لذاتها وتعزيز حسها بالكفاية الذاتية وتوكيد الذات، ونستنتج تلك المسافة الهائلة بين المحتوى التعليمي لهذا المبحث والمنظور الوطني المطور!!.

مناقشة نتائج مبحث الثقافة العامة

يتضح من مجمل نتائج التحليل لهذا المبحث أن هناك قصورا في تكامل عناصره ليصبح منهاجا متكاملا، فهل يعقل أن يدرس كتاب مدرسي ثلاثة أعوام دون وجود رؤية واضحة لتدريسه، أو أسس اجتماعية، أو نفسية، أو فلسفية يستند إليها؟ ونضيف أن دليل المعلم للثقافة العامة ظل قيد الانجاز منذ عام 2001 ولغاية عام 2004.

وتستوقفنا قضية أخرى تتعلق بنتائج التحليل حول الموضوعات التي يعالجها الكتاب، ونتساءل هنا: هل تلبي هذه الموضوعات حاجات الطلبة الذين يدرسون هذا الكتاب ؟ أليس الأجدر بالكتاب تضمين حاجات، وأولويات المرأة الأردنية في الأبعاد الحياتية وما أكثرها؟ ولعل الإشارة إليها قد تمت في أكثر من موضع من هذه الدراسة. ونضيف إلى ما سبق، أن الإشارة لحقوق المرأة ضمن قائمة، أو بند في توصيات لمؤتمر هنا أو هناك لا يثير وعي الطالب بالقضايا الجنوسية، إذ لابد أن ترتبط بسياقات ذات معنى يقوم على بناء هذا الوعي فيها معلم خبير ذو حساسية جنوسية تنطلق من بصيرة متنورة .وقبل أن نختم مناقشة نتائج هذا المبحث لابد أن نقابله بما اشتمل عليه المنظور الوطني المطور في جانب التشريعات حيث يشير إلى تنوير المرأة بإرشادها إلى آليات مطالبتها بحقوقها وتعريفها بالإجراءات القانونية التي تضمن حقوقها

مناقشة نتائج مبحث الأحياء للصف العاشر:

يلاحظ من نتائج تحليل كتاب الأحياء للصف العاشر أنه يشتمل على بعض عناصر التمكين، أهمها عنصر الوعي المتكامل في مجالات الإرشاد الأسري فيما يخص الحمل والإنجاب ولكن هذا العنصر لا يقدم بشكل متسق مع مباحث أخرى من مثل ربطه بمواضيع التنمية المجتمعية وارتفاع نسبة وفيات الأمهات في الدول النامية مثلا، وكذلك لا بد لتحقيق تمكين صحي للمرأة

من خلال المنهاج المدرسي أن لا يأتي هذا التمكين مبتوراً يبدأ في نهاية مرحلة التعليم الأساسي إذ لا بد أن يبدأ في مراحل مبكرة ليتم البناء والتكامل في المعلومة لتقود لفهم أعمق وتمكين صحي فاعل يقود لوعي متكامل في مجالات الإرشاد الأسري كما يشير المنظور الوطني المطور .

مناقشة نتائج تحليل كتاب دليل المعلم في الدراما في التربية والتعليم للصفوف الأربعة الأولى

ونختم بتلك الصورة التي تطالعنا بها هذا الكتاب وبكل تلك الصورة السلبية للمرأة التي تكرس تنميطا جنوسيا خطيراً,وتنبع أهمية ما يقدم في هذا المحتوى التعليمي في هذا الكتاب من حقيقة أنه يقدم للطفل في بدايات وعيه بقضايا الجنوسة ولا يشتمل على مجرد نصوص تضمها صفحات الكتب,إنما يقدم بشكل حيوي مؤثر من خلال دروس تطبيقية عملية تعتمد الايماءه والحركة من خلال حدث وشخوص فتكون بذلك أقوى تأثيراً في وعي وقناعات الأطفال، إذ أنها تعني كما يشير مؤلفو الكتاب أن يتوحد الطالب ويتفاعل من خلال النشاط الدرامي مع دور معين في موقف معين مستخدما جميع أحاسيسه الفكرية والعاطفية والجسدية واللغوية بحيث يكتشف المعلومة التعليمية بذاته بمساعدة زملائه دون تعليمها بأسلوب تلقيني مباشر" .

(**دليل المعلم الدراما في التربية والتعليم للصفوف الأربعة الأولى**13 :1999) .

ونتوقف عند المحتوى التعليمي الذي يشتمل عليه دليل المعلم في الدراما في التربية والتعليم لنتساءل: هل أصبح دور الدراما أيضا أن تكرس الصورة النمطية للمرأة ؟ وكيف يمكن أن نسرب لأطفالنا نموذج "سلمى المتذمرة" بكل خطورته؟ ونقارن صورة المرأة تلك بما اشتمل عليه المنظور الوطني المطور حول التمكين النفسي للمرأة من حيث تخليصها من النظرة الدونية لذاتها وتعزيز حسها بالكفاية الذاتية وتوكيد الذات، لنستنتج التباين الكبير بينهما. ويقودنا

التفكير المنطقي الى طرح تساؤل نصوغه على النحو التالي :ألا يمكن أن نقدم لأبنائنا نماذج لنساء متميزات في المستوى المحلي والعربي والإنساني لتعين الطفل على أن يشكل صورة أكثر إيجابية للمرأة؟ وختاماً أليس من الأجدر أن نستثمر إمكانات الدراما بكل سياقاتها الحيوية لنقدم للطفل صورة مشرقة للمرأة وكذلك أن تقدم لفتياتنا المعلومة التمكينية والمهارة التمكينية والوعي التمكيني من خلال الدراما؟؟



الفصل السادس

الاستنتاجات والتوصيات

- الاستنتاجات والتوصيات
- المراجع والمصادر
- الملاحق
- المقابلات

الفصل السادس
الاستنتاجات والتوصيات

لعل الاستقصاء والبحث في حقل المنهاج وأدواره في تشكيل وعي الطلبة وصقل شخصياتهم يكتسب أهمية خاصة لأنه يسعى إلى التعرف على ما يؤثر في معتقدات المتعلم وسلوكه وشخصيته. ولقد قامت هذه الدراسة على البحث في دور المنهاج في تمكين المرأة وفق منظور محلي للتمكين، وتم التصدي لتحليل المناهج والكتب المدرسية للمباحث بهدي من هذا المنظور، وقد تم التوصل بناء على نتائج هذه الدراسة إلى استنتاجات لا بد من تأملها، قبل أن نقدم توصيات يُؤمل أن ينتفع بها، ونعرض تالياً الاستنتاجات التي توصلت إليها هذه الدراسة:

- لم يشتمل أي من وثائق المناهج، والكتب المدرسية للمباحث الدراسية التي شملتها هذه الدراسة على ما يمكن أن نسميه وعياً بالثقافة الجنوسية التي تقوم على إدراك أن للفتيات حاجات قد تختلف عن حاجات الفتيان من حيث السعي إلى تخليص المرأة من نظرتها الدونية لذاتها وتعزيز حسها بالكفاية الذاتية وتوكيد الذات، إذ لم يلاحظ وجود مثل هذا الوعي لدى القائمين على إعداد المنهاج في المستوى الأول لإعداد المنهاج المدرسي الرسمي مما نجم عنه خلو وثائق المناهج وخطوطها العريضة في المباحث كافة من هذا الوعي، مما انعكس بدوره على اختيار الموضوعات والأفكار التي أشتمل عليها المحتوى التعليمي وفي تصميم الأنشطة، بل إنه قد انعكس أيضاً على افتقار اللغة المستخدمة في الكتب المدرسية لهذا الوعي.
- الأساس الاجتماعي لمناهج المباحث التي شملتها هذه الدراسة يقوم في

أغلب الأمر على عموميات ليس لها ما يقابلها عندما تترجم الخطوط العريضة لهذه المناهج إلى مواد تعليمية، ولكن ما لوحظ في أغلبها أنها تميل إلى الخطاب الوجداني المبهم، وتستخدم عبارات من مثل : "التوجه لإعداد الطالب للعيش في واقع المجتمع الأردني وظروفه، تعريف الطالب بأهميته عضواً فاعلاً متفاعلاً في بناء المجتمع"، ويلاحظ أن هذه العبارات عائمة غير محددة تتسم بالغموض وتخضع للتأويلات المتباينة حينما يتم ترجمتها إلى مواد تعليمية تجسدها، فضلاً عن أنها لا تستند إلى أي نوع من الاستقصاء الذي يتعرف إلى الحاجات المجتمعية باعتبار أن مصادر المنهاج هي ثقافة المجتمع ونظام القيم والمعتقدات، هذا إذا أريد للمنهاج أن يقوم بدور تنويري يُبقي على أفضل ما في الواقع ويتطلع إلى الممكن والمأمول لأحداث التغيير الذي يرقى بالفرد والجماعة، ولم يلاحظ أن أياً من الوثائق لمناهج المباحث وخطوطها العريضة قد قامت بأي نوع من الاستقصاء للوصول إلى مفردات ثقافتنا الوطنية ضمن ما أشير إليه.

- لوحظ من خلال تحليل هذه المناهج والكتب المدرسية أن اختيار الموضوعات التي حوتها الكتب المدرسية في المباحث التي شملتها هذه الدراسة لم يكن اختياراً نفسياً ولم يُطرح سؤال حول ماذا يقدم في الموضوع الواحد وكيف نقدم هذه المادة، بل لوحظ أن الأجزاء ذات العلاقة بالمرأة في الكتب المدرسية لم تقدم الموضوعات المتعلقة بالمرأة بشكل مطرد متسق يبدأ في حلقة تعليمية ليتم التوسع فيه والإضافة إليه في حلقة أخرى، بل لوحظ الانقطاع أو التناقض حيال الموضوعات المتعلقة بالمرأة من حلقة تعليمية إلى أخرى وفي الحلقة التعليمية نفسها كما في مناهج اللغة العربية واللغة الإنجليزية والتربية الاجتماعية والوطنية والمدنية مما نجم عنه تفاوت في تضمين أفكار حول المرأة من مبحث إلى آخر إذ لوحظ تنوع الأدوار والصفات والعلاقات والمهن في بعض المباحث ومحدوديتها في مباحث أخرى.
- ثمة تنميط جنوسي واضح في بعض الأجزاء من النصوص التي أشير إليها في النتائج إذ أنها تسعى بقصد أو غير قصد إلى تكريس أفكار دونية حول

قدرات المرأة وشخصيتها وأدوارها وخاصة كتب الثقافة العامة لمبحث اللغة العربية، وكتاب التاريخ للصف السابع الأساسي وكتب Reade للصفوف الثامن والعاشر، وكتاب دليل المعلم في الدراما في التربية والتعليم للصفوف الأربعة الأولى. كما ويلاحظ أن المحتوى التعليمي في مبحثي العلوم والرياضيات في المرحلة الأساسية العليا قد ارتبط بسياقات ذكورية، إذ أن من يُجري العمليات الحسابية هم ذكور ومعظم الأنشطة الحياتية التي تقتضي إجراء العمليات الحسابية هي أنشطة للفتيان وليس للفتيات، أما كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا، عدا كتاب الأحياء للصف العاشر فقد خلت من أية إشارة إلى ما يمكن أن يفهم منه أنه تمكين للمرأة في المجال الصحي المجتمعي فيما يتعلق بالإرشاد الأسري في مجالات الحمل والإنجاب.

- لم تشتمل أي من أجزاء النصوص التي تم تحليلها على ما يمكن أن يحقق تمكيناً للمرأة في الحقوق والتشريعات، إذ لم يُعثر على أي جزء من أجزاء النصوص يتضمن توعية للمرأة بحقوقها في أحوالها الاجتماعية أو إرشادها إلى آليات مطالبتها بحقوقها وتعريفها بالإجراءات القانونية التي تضمن حقوقها ولعل هذا الأمر يرتبط بقضية أخرى في غاية الأهمية وهي تبصير الفتاة المسلمة بحقوقها في الإرث وعدم تنازلها عنه، وأبعاد استقلال الذمة المالية للمرأة المسلمة إذ لم يتم تضمينها في المباحث التي يفترض أنها تشكل وعي الطالبة بحقوقها الربانية التي يجب أن تعيها وتتفاعل مع الآخرين بهدي منها، ومن هنا فإن المنهاج لا يقوم بدور تنويري لتحسين الواقع، بل بدور تكريسي لإعادة إنتاج هذا الواقع.
- لا يوجد ثمة ترجمة منظمة من خلال مستويات تخطيط وبناء المنهاج لما يتردد من وعي صانعي القرار أحياناً بضرورة تحسين وضع المرأة من خلال السياسات والأهداف التربوية بعيدة المدى، أو في أهداف المراحل أو أهداف المباحث الدراسية مما يعني ضعف الصلة بين المنهاج الذي يُفترض أن يكون أداة للتغير الاجتماعي تؤهل المرأة للعيش في المستقبل والأسس التي يفترض أنه ينبثق منها ويقوم عليها.

- لم يتم تضمين إنجازات النساء العربيات المسلمات في الماضي والحاضر في المحتوى التعليمي خلا بعض النماذج لبعض النساء، ولم يتم تناول هذه الفكرة كفكرة رئيسة في محتويات المنهاج وإنما ارتبطت بمعتقدات وخبرات وتجارب واضعي المناهج بما يعكس الفردية في عمل لجان المناهج وعدم وجود سياسة واضحة تنطلق من رؤية موحدة حول دور المرأة في البناء ومشاركتها في التنمية المجتمعية.
- لا يشتمل المحتوى التعليمي لمعظم المناهج والكتب المدرسية التي شملتها هذه الدراسة على بحث لقضايا المرأة والتحديات التي تواجهها بشكل مباشر عدا كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي وبعض كتب التربية الوطنية التي تناقش بعض المشاكل الناتجة عن عمل المرأة، وهنا نشير إلى ضرورة تناول هذا الواقع بكل صدق بعيداً عن النثر الأدبي الذي ينضح بالعبارات المنمقة حول جهود وآمال المرأة الأردنية لتحسين واقعها، ولكننا نحتاج لدراسة الواقع ونحن نملك الوعي العميق بأن ثمة معيقات وأن ثمة عقبات تحول دونما تحقيق ما ننشد، وأن واقع المرأة لا يتحسن بمجرد تضمين المحتوى أجزاء حول الرغبات والأمنيات بتغيير الواقع .

وفي ضوء كل ما سبق يستنتج أن المناهج الأردنية وكتبها المدرسية التي شملتها هذه الدراسة لا تعمل على تمكين المرأة الأردنية بما يكسبها معرفة، ومهارات، وخبرة من منظور وطني مطور. وعليه، فإن هذه المناهج لا تُكسب المرأة وعياً بحقوقها,وظروفها، وخياراتها، بل إنها لا يأخذ بيدها لاستكشاف ذاتها وتطوير إمكاناتها لتبلغ درجة من تكامل الطاقات تؤهلها لتحقيق ذاتها و المساهمة بتطوير مجتمعها.

وبناء على كل ما تقدم توصي الباحثة بما يلي:

- إعادة النظر في أساليب تخطيط وتصميم مناهج المباحث وكتبها المدرسية في ضوء التناقض الذي وقعت فيه كتب بعض المباحث حيث تتناقض الأفكار

العامة حول المرأة من حلقة إلى أخرى وضمن الحلقة الواحدة وعلى الخصوص كتب التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، والتربية الاجتماعية والوطنية والمدنية.

- إعادة النظر في بعض أجزاء النصوص التي تحمل تمييزاً واضحاً ضد المرأة وترسم لها صورة سلبية تكرس الصورة النمطية وتعزز كثيراً من جوانبها ضمن ما أشير إليه في استنتاجات الدراسة.

- تضمين المحتوى التعليمي أدوات لتنوير الطلبة من خلال تعريفهم بالتشريعات التي تكفل حقوقهم -كأفراد في المجتمع - وتعريفهم بأدوارهم الحياتية كافة فضلاً عن تعريفهم بالتعديلات التي تطرأ على التشريعات الأردنية في مجال الأحوال المدنية، ولا بأس من تمكين الفتيات بإرشادهن إلى آليات مطالبتهن بحقوقهن وتعريفهن بالإجراءات القانونية في هذا السياق، وقد يقتضي ذلك إضافة مواد أخرى للبرامج الدراسية سعياً نحو محو الأمية القانونية لدى الطلبة عامة والفتيات خاصة، وقد يقتضي ذلك تخصيص جزء من المحتوى أو إضافة وحدة دراسية في مناهج الثقافة العامة بحيث تتكامل فيها الأجزاء حول التشريعات والتعديلات وآليات المطالبة بتلك الحقوق، بحيث لا تتعارض هذه الأجزاء كي يجد الطالب فيها معنى وتجعله يقبل على دراستها.

- وفيما يتعلق ببحث قضايا المرأة في المحتوى التعليمي، توصي الباحثة بتضمين نصوص تناقش واقع المرأة بكل صدق بعيداً عن النثر الأدبي. ولا بأس أن تقدم على شكل قضايا مجتمعية بل تحديات عامة يسعى الطلبة جميعاً للتفكير في حلول لها من خلال منظور يعي الواقع والبدائل والحلول ولا بأس أن تكون أجزاء من المحتوى التعليمي في مباحث الثقافة العامة أو التربية الاجتماعية الوطنية أو التربية الاجتماعية والتربية المدنية.

- إضافة وحدات دراسية حول تمكين المرأة في المجالات: النفسية، الاجتماعية، الصحية/ البيئية، السياسية، التشريعية لتدرسها الفتيات للتأهيل الحياتي وقد تكون ضمن مبحث التربية المهنية، ويمكن أن تشمل

هذه الوحدات على إطار نظري للتمكين إضافة إلى تدريب عملي لتمكين الفتيات ضمن المجالات المشار إليها.

- الحرص على النمذجة في المحتوى التعليمي وتقديم نماذج لنساء كانت لهن إسهاماتهن في الثقافة العربية الإسلامية وكذلك تضمين إنجازات المرأة الأردنية في مجالات الطب، والاقتصاد، والقضاء في الكتب المدرسية.
- تضمين المناهج والكتب المدرسية ما يعزز إكساب الفتيات لمهارات حياتية ترقى بهن لتحسين مشاركتهن في قطاعات التنمية مثل تحسين قدراتهن على التواصل والتفاوض مع الآخرين، واستثمار الوقت وتنظيم الذات.
- إعادة النظر في الكتب المدرسية لمبحثي العلوم والرياضيات إذ أن المحتوى يشتمل على سياقات لا تتعلق بالواقع النسوي إذ الافتراض الشائع عالمياً أن العلوم والرياضيات هي مباحث ذكورية -بل أن الذكور هم الذين يقومون بالعمليات الحسابية في معظم الأحيان- لا شأن للفتيات بها، ومن هنا فنحن بحاجة لإجراء مزيد من البحوث المحلية التي تثبت أو تدحض فكرة تفوق الفتيان على الفتيات في مجالي العلوم والرياضيات. وقد يرى البعض أن الفوارق في الأداء هي ناتج للتطبيع الاجتماعي الذي يبث في وعي الفتاة منذ الطفولة فتطبَّع على أنها ليست أهلاً لدراسة هاتين المادتين ومن هنا فنحن ندرك الحاجة لدراسة هذا الواقع الذي يكرس التفوق الذكوري في العلوم والرياضيات على الفتيات، في ضوء حقيقة تقول إن الطالبات المسجلات في الكليات العلمية والتكنولوجية في مستوى البكالوريوس من عدد الملتحقين في العام الدراسي 2000/1999 هو ٣٢,٢٪ (اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة، 2001)، ولقد طرأت زيادة على هذه النسبة حالياً ولكنها تظل دون المستوى المأمول.
- ترى الباحثة أن هناك شُحاً في البيانات حول واقع المرأة الأردنية، لا سيما المتعلقة منها بعمل المرأة في الزراعة، أو نوعية أدائها كعضو، أو كرئيسة للمجالس البلدية والقروية أو مشاركة المرأة في الأنشطة السياسية، فلا تتوفر مثل هذه الدراسات الإمبريقية الكاشفة التي تعين في تحديد حاجات

المرأة وأولوياتها كمتطلبات يمكن من خلالها تكوين رؤية يُبنى عليها الأساس الاجتماعي لمنهاج وثيق الصلة بالواقع. لذا لا بد من تكثيف البحث والاستقصاء وإجراء دراسات كمية ونوعية في هذه الموضوعات. وتشير الباحثة إلى أن ما اهتدى إليه من دراسات حول مساهمة المرأة في العمل الزراعي كان رسالة ماجستير غير منشورة حول أثر التحولات الريفية في مساهمة المرأة في العمل الزراعي يعود تاريخها إلى 1988، ومن هنا ندرك الحاجة لمزيد من البحوث التي تحدد معالم الواقع بصدق وموضوعية.

- إجراء مزيد من البحث والاستقصاء في مجال التمكين النسوي من خلال السياسات التربوية طويلة المدى، ويمكن الانطلاق من ثلاثة مكونات لهذا البحث والاستقصاء تقوم على البحث في مجال سبل :إزالة أشكال التمييز بين الجنسين. أما الثاني فهو كيفية دمج موضوع تمكين المرأة في رسم السياسات والقرارات العامة في المجال التربوي، أما المكون الثالث فهو حول آليات توحيد جهود الجهات التي تسعى لتمكين المرأة من خلال إيجاد خطط وطنية طويلة المدى لتأهيل المرأة، وتنبثق هذه التوصية من ملاحظة الباحثة أن ثمة جهات كثيرة تسعى لمساعدة المرأة على اختلاف مسمياتها مما ينجم عنه تكرار في بعض البرامج التمكينية لنفس الفئات المستهدفة ومن هنا توصي الباحثة بتوحيد الجهد المبذول من القطاع الرسمي والمنظمات غير الحكومية والجهات الأهلية توفيراً للوقت والجهد لأن حصيلة هذا البحث والاستقصاء يجب أن ترتبط بالسياسات العامة التي تتصل بدورها بالنظام التربوي فتؤثر فيه وتتأثر به ولتكوين وعي مجتمعي يرقى لأن يكون أساساً اجتماعياً للمنهاج.
- تدريب المعلمين والمعلمات في مجالات التوعية الجنوسية لزيادة وعيهم بالقضايا المتعلقة بآثار التنميط الجنوسي وتزويدهم بمهارات التعامل مع أجزاء المحتوى التي تبث رسائل تشكل وعي الأفراد على نسق جنوسي ينطوي على الكثير من الغبن للمرأة وينجم عنها تنميط يحد من إمكانات المرأة، بعيداً عن الوعي الشمولي المعمق الذي يرقى بالفتاة المتعلمة لتعي ذاتها ولتمتلك أدوات بناء أسرتها ومجتمعها .

وأخيرا فإن الثقافة الجنوسية غير المتحيزة تعني أن المنهاج كأداة لتشكيل وعي الأفراد بذواتهم يجب أن يسهم في بنائه الأفراد من الجنسين ذكورا وإناثا مما يعني إشراك النساء في مستويات تخطيط وتنفيذ وتقويم المنهاج ليرقى للقيام بدوره التنويري المأمول.



قائمة المراجع والمصادر

أولاً : المراجع العربية

ثانياً : المراجع باللغة الإنجليزية

قائمة المراجع و المصادر

أولا: المراجع العربية

- أبو بكر، أميمه وشكري، شيرين، (2002)، **المرأة والجندر: إلغاء التمييز الثقافي والاجتماعي بين الجنسين**، دمشق: دار الفكر.

- أبو صايمة، عايدة عبد الله، (1997)، المرأة في الوطن العربي، **ط1، عمان: المكتبة الوطنية.**

- البوطي، محمد سعيد رمضان، (1996)، **المرأة بين طغيان النظام الغربي ولطائف التشريع الرباني**، دمشق: دار الفكر.

- التل، سهير وحماد، وليد، (2000)، **المرأة العربية والمشاركة السياسية**، عمان: دار سندباد للنشر.

- الرباعي، رغده أحمد، (1994). **صورة المرأة في مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

-- السحمراني، أسعد، (2000). **قضايا المرأة في الملف العربي و الإسلامي وفي التشريعات الدينية والمدنية وفيا لمؤتمرات الدولية**، بيروت: المركز الثقافي الإسلامي.

- السعداوي، نوال وعزت، هبه، (2000)، **المرأة والدين و الأخلاق**، دمشق: دار الفكر.

- الصالح، مصلح، (1999). **قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية الشامل**، ط1، الرياض: دار عالم الكتب.

- العسالي، علياء (2005)، **صورة المرأة في منهاج التربية المدنية، للصف الأول الأساسي وحتى السادس الأساسي.** http:/www.tarbya.net

- العك، خالد عبد الرحمن، (1998)، **شخصية المرأة المسلمة في ضوء القران و السنة**، بيروت: دار المعرفة.

- الغزالي، محمد، (1996)، ط6، **قضايا المرأة بين التقاليد الراكدة و الوافدة**، القاهرة: مجمع اللغة العربية.

- اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة، (2002)، **المرأة الأردنية مؤشرات رئيسة**، دراسة غير منشورة.

-المطهري، مرتضى، (1991)، **نظام حقوق المرأة في الإسلام**، ترجمة حيدر الحيدر، بيروت: الدار الإسلامية.

- **المعجم الوسيط**، ج1، ط3، القاهرة: مجمع اللغة العربية، ص. 42.

- الإداري، (1999)، **التمكين: مفهوم ثوري واعد جداً**، المجلد 25، العدد 8، ص100.

- أمان كبارة شعراني، فهمية شرف الدين مساعدات بحث: هنادي حسون، فاطمة الزغبي (2000)، '**التميز في كتب القراءة والتربية الوطنية والتنشئة المدنية في لبنان، مقاربة على أساس النوع الاجتماعي**'، دراسة مسحية لكتب اللغة العربية والتنشئة الوطنية والتربية المدنية في المرحلة الابتدائية.

Women Living Under Muslim Laws, http://www.wluml.org/node/2790

-بر، فتنت مسيكة، (1992)، **حقوق المرأة بين الشرع لإسلامي ولشرعة العالمية لحقوق الإنسان**، بيروت مؤسسة المعارف.

- بيضون، عزة شرارة، (1999)، **مدخل إلى تصحيح موقع المرأة في مناهج التعليم العام... مقاربة جندرية، في**، أبوب، ع190، ص 136.

- تامنيان، لوسين، (1988)، **التحولات الريفية وأثرها على مساهمة المرأة في العمل الزراعي: غور المزرعة الحديثة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- تقرير البنك الدولي: **إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، الطريق غير المسلوك** (2008) عمان، 4 شباط 2008 http://www.dos.gov.jo.2008

-جنكات، سيرين منير، (2001)، إدراك النساء صاحبات المشاريع الإنتاجية لمستوى تمكينهن في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

-حسن، حفصة، احمد، (2001)، **أصول تربية المرأة المسلمة المعاصرة**، ط1، بيروت: مؤسسة الرسالة.

-حشيشو، نوال، وآخرون، (1995)، **المرأة العربية: واقع وتطلعات**، عمان: المكتب التنسيقي الأردني لشؤون مؤتمر بكين.

-خليل، خليل احمد، (1982)، **المرأة العربية وقضايا التغيير: بحث اجتماعي في تاريخ القهر النسائي**، بيروت: دار الطليعة.

- دروزة، محمد عزة، (1982)، **المرأة في القران و السنة: مركزها في الدولة و المجتمع وحياتها الزوجية وواجباتها وحقوقها وآدابها**، ط2، دمشق: دار الفكر.

- دوبون بياترس، (1981).**هل يقدم تعليم واحد للذكور والإناث؟**، (مترجم) اليونسكو.

- رسام، أمل، (1984)، **نحو إطار عمل نظري لدراسة المرأة في العالم العربي، في الدراسات الاجتماعية عن المرأة في العالم العربي**، ط1، اليونسكو، ترجمة المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت.

-رشدي، ملك، (1996).**الصورة الاجتماعية للمرأة في التعليم الابتدائي المصري، دراسة حول مضمون منهج تعليم اللغة العربية للأربع سنوات الأوائل**، ط1، المرأة العربية في مواجهة العصر: بحوث ونقاشات الندوات الفكرية، نور: دار المرأة العربية للنشر.

-سليمان نبيل، (1978)، **النسوية في الكتاب السوري المدرسي1967-1976**، دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

-سليمان، نجدة إبراهيم، (1999)، **صورة المرأة في كتب التعليم الأساسي في ضوء حقوقها في الشرعية الإسلامية والمواثيق الدولية**، القاهرة:مكتبة النهضة.

-شتيوي، موسى، (1999)، **الأدوار الجندرية في الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية في الأردن**، اليونسكو. ص205.

-صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، **تقرير عامي 2001- 2002**، المكتب الإقليمي للدول العربية عمان:الأردن، 4.

- صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، UNIFEM، 2000، **التخطيط والتحليل النوعي**، مكتب غرب آسيا، ص12.

- عساف، عفاف ناصر، (1996)، **مظاهر التغير في مكانة المرأة الريفية والأردنية: دراسة ميدانية على عينة من النساء الريفيات في محافظة البلقاء**، رسالة ماجستير، غير منشورة،عمان، الأردن.

-فرحان، أمل، (1992)، **دمج المرأة الأردنية في التنمية، في سوق العمل الأردني**، خوري، نبيل، احمد، قاسم، الجمعية العلمية الملكية.

-كديور، جميلة، (2001)، **المرأة: رؤية من وراء جدر.** ترجمة سرمد الطائي، دمشق: دار الفكر.

-كلاب، الهام، (1981)، "**هي تطبخ وهو يقرأ: صورة المرأة في الكتب المدرسية في لبنان**"، بيروت: معهد الدراسات النسائية في العالم العربي، كليه بيروت الجامعية.

- محمد، بشير محمد دخل الله، (2001)، **الحقوق القانونية للمرأة في قانون الأحوال الشخصية الأردني**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

- محمود، جمال الدين محمد، (2001)، **المرأة المسلمة في عصر العولمة**، القاهرة: دار الكتاب المصري.

- ملك، بدر محمد، اليعقوب، عي محمد، الكندري، لطيفة حسين (2004) **صورة المراة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت**، معهد الدراسات التربوية: القاهرة.

-ناصر، لميس، (2002)، **حقوق المرأة في المواثيق الدولية**، ورقة عمل، دورة تدريبية حول حقوق الإنسان، المنظمة العربية لحقوق الإنسان، عمان 22-24/ 2002.
-- وثائق الجمعية العامة، (2002)، **الدورة 57، الأمم المتحدة، وثيقة غير منشورة،9.**

- **وزارة التربية و التعليم، (2002)، الجديد في الإدارة التربوية**، نشرة تربوية في إطار مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية لقطاع الخدمات التربوية، **عمان،** ع **2**.

-وزارة التربية والتعليم، (1997)، "**جهود وزارة التربية والتعليم حول تنفيذ منهاج عمل بيجين منذ عام 1995، 1999**"، دراسة غير منشورة، ص1.

-ياسين، بو علي، (1992)، **أزمة المرأة في المجتمع الـذكوري العربـي، اللاذقيـة**: دار الحوار للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية:

□
-Abu Nahleh ,Lamis.(1996). Gender Planning , Vocational Education , And Technical Training VETT in Palestine, **Women's Studies Department , Birzeit University.**
□
-Afshar, Haleh **. (2000). Is Feminism Dead Or Can It Have A Vibrant Role In a Globalized Perspecliv**e ? in feminism Revised symbosium, Amman: Philadelphia University.

-AL- Guneidi , Fadwa. (1996). **Arab Women Between Defiance And Restraint,** NY: An Imprint Of Interlink Publishing Group Inc.

-Blackmore, Jill, Etal.(1996). **Feminist Delimas :Australian Case Study of a Whole-School Policy Approach to Gender Reforms**, Curriculum Studies, Vol. 28, No.3.Boston: Allyn And Bacon p.175

-Butler ,j ,(1990) **, Key Concepts In Cultural Theory** ,Ed. Andrew Edgar &Peter Sedgwick, London Routledge,Taylor& Francs Group.

-Byrnes , James.(1996)**. Cognitive Development And Learning In Instructional Contexts** , Boston: Allyn & Bacon, p.175.

-Chowdhry ,Geeta. (1999). **Engendering Development In Feminism, Postmodernism Development** , London: Routlege.

-Datta , Rekha & Kornberg , Judith. (2002). Women in Developing Countries, Assessing Strategies For

Empowerment, **Women's International Network News, Vol. 28 Issue 3.**

-Davis , Nira Youval. (1998). **Gender And Nation** , London: Sage Publications.

-Dulany , Peggy. (1990). **On Becoming Empowered**, in Women in Context: Development And Stresses , New York: Plenum.

-Dyer, Caroline, Choksi , Archana. (1998). **Education Like Wearing Glasses: Nomads' Views Of Literacy And Empowerment,** in Educational Development,Vol.18.No.5

- Edwards ,Anne ,Talbot, Robin. (1990) **The Hard Pressed Researcher: A Research Handbook For The Caring Professions** ,London: Longman Group Limited

- Elbers, Frank, Kak, Mustapha, (2005) A study on Gender Bias in Schoolbooks in Morocco, Casablanca: Ministry of Education & HERA.

-Ellis, Patricia. (1995). Non - Formal Education And Empowerment of Women: Insights From The Caribbean, **Covergence, Vol.. 28. Issue 3.**

-Encyclopedia Of Social And Cultural Anthropology ,**(1998) ,Ed.Alan Barnard & Jonathan Spencer, London: Rout ledge. pp 254-255**

-Fennema, Elizabeth.(1999). Students Succeed In Mathemtics andSience, Washington**.D.C: National Science Foundation**

Friere , Paulo. 1970. Pedagogy Of The Oppressed , **New York: Continuum.**

-Humm, Maggie.(1989). **Dictionary of Feminist Theory**, London: Women's Studies Polytechnic of East London, P.16.

-Hurst ,Rosalyn , (2004) , **The Teaching Of English in Basic Schools in Jordan** , The Ministry Of Education, Amman.

-Jabri, Bushra , Underwood, & Goodsmith. (1997). **Arab Women Speak out: Profiles of Self- Empowerment,** Tunis. The Center of Arab Women For Training , pp.7-8

-Jayaweera , Swarna. (1997). Women , Education and Empowerment in Asia , **Gender & Education , Vol. 9 Issue 4**

-Jones , Adele M.E. (1997). Training for Empowerment? Acomparative Study of Nonformal Education For Women in Small Island, **A Journal of Comparative Education,Vol. 27 Issue 3.**

-Kabeer, Naila. (1999). **"Resources, Agency, Achievement: Reflections on the Measurement of Woman's Empowerment"**, in Development and Change vol. 30

Kamal , Nadia Takriti ,Kawar , Mary. (1990). The Status And Role Of Women In Development In Jordan , **Amman: Ministry Of Planning.**

Karl. M. (1995). **Women And Empowerment: Participation and Decision Making** , New York:United Nations ,p 14.

-Key Concepts In cultural Theory, (2002) (Reprinted), (Ed) Edgar, Andrew & Sedgwick, London: Routledge.

-Laurine , Shields. (1995). **Women's Experience of the Meaning of Empowerment**, in, Qualitative Health Research, Vol.5,Issue 1,Feb.

-Lephtthoto ,H Manthoto. (1995). Educating Women for Empowerment in Lesotho, **Convergence, Vol. 28 Issue 3.**

-Longwe, Sara Hupkile. (1998). **Education For Women's Empowerment or schooling for Women's Subordination ?**, in Gender & Development, Vol.6, No.2, July.

-Lord , J. (1989). **Empowerment And Human Services: A Contradiction**, Center For Research and Education In Human Services ,News Report 5.

-Lynne , Muller E.(1994). Toward An Understanding of Empowrment: A Study of six Women Leaders. **Journal of Humanistic Education & Development** , **Vol. 33 Issue 2.**

-Marjorie, B. (1971). **The Image of Women In Textbooks**, in: Miller, Janet, Constructions of Curriculum and Gender, in Gender and Education Chicago: Chicago university press.

-McMillan ,Carol ,(1982).**Women ,Reason , And Nature: Some Philosophical Problems With Feminism,** Oxford: Basil Blackwell.p 40.

-Morrow, S , Hawxhurst. (1998). **Conditions And Dimensions Of Empowerment in Feminist Therapy** , in Women And Gender:A Feminist Psychology , 3rd. Crawford, M &Unger, Rhoda.

-Moser , Caroline. (1993). **Gender Planning And Development: Theory , Practice And Training** , London: Routledge p.74.

- Omran, Kamel (2006), The Images of Women and Men An analysis of the contexts of some textbooks In the Syrian Arab

Republic Paper presented at the "Woman in Syria Today" conference, Damascus University, 25-26 June 2006, Damascus.

-Rappaport, J.(1987). **Terms Of Empowerment Examples Of Prevention: Toward A Theory For Community Psychology** , American Journal of Community Psychology, Vol. 15, No. 2.

-Roberston, David , (1996). **Adictionary of Modern Politics** 2nd Ed. London: Europa Publications Of Modern Poltics, London: Europa Publications ltd. L. pp 505-406.

-Roberts , Geoffrey, (1980), **Adictionary of Political Analysis** ,London: Longman Group L. pp.113-114.

-Sadawi , Nawal. (1988). Women Of The Arab World: The Coming Challenge , **Papers Of The Arab Women's Solidarity Association Conference , Ed. Nahid Toubia , Translated by Nahed El- Gamal , London: Zed Books Ltd.**

-Sadker, David , Sadker Myra & Klein,s. (1993). **Constructions of curriculum and Gender**, Miller, Janet, Gender & Education. Chicago: Chicago university press.

-Sadker, M, Sadker , D & Klein, S,(1991), **The Issue of Gender in Elementary and Secondary Education,** the Review of research in Education, Educational Research association, Washington, D.C

-Skelton, Christine. (1997). **Woman and Education, Woman's studies: Feminist theory and Practice**, Ed. Robinson & Richardson, 2nd Ed.

-Stromquist, N.P. (1997). **Gender and Education, International Encyclopedia of the Sociology of Education**, Ed. Lawrence Saha, Canberra:Australian national university.

-**United Nations, (1996)**,The United Nations And The Advancement Of Women 1975-1995, **New York: UN.**

-Thompson , Audrey , (2003), **Caring in context: Four feminist theories on Gender and Education**, Journal of Curriculum Inquiry , Vol. 33, No.1.

-**U.N. (1996).** Women Education And Empowerment: Pathways Towards Autonomy, **Hamburg: UNESCO Institute For Education.**

-**U.N. (1994).** Empowering Women: An Essential Objective. **UN Chronicle, Vol. 31 Issue 3.**

-**Unterhalter, Elanie. (2001) Intersctions in D**.Gender, Education and Women's Power:Indian State And Civil SocietyDPEP (District Primary Education Programme) And Mahila Samakhya, **London: British Assocation for Internatinal and Comparative Education.**

-Walker , Decker F & Soltis , Joans , (1986), **Curriculum and Aims** , N.Y.: Columbia University

-Wallerstien ,N , Bernstein ,E. (1988) **,Empowerment Education: Freire's Ideas Adapted to Health Education** ,Health Education , Vol. 15 , No.4.

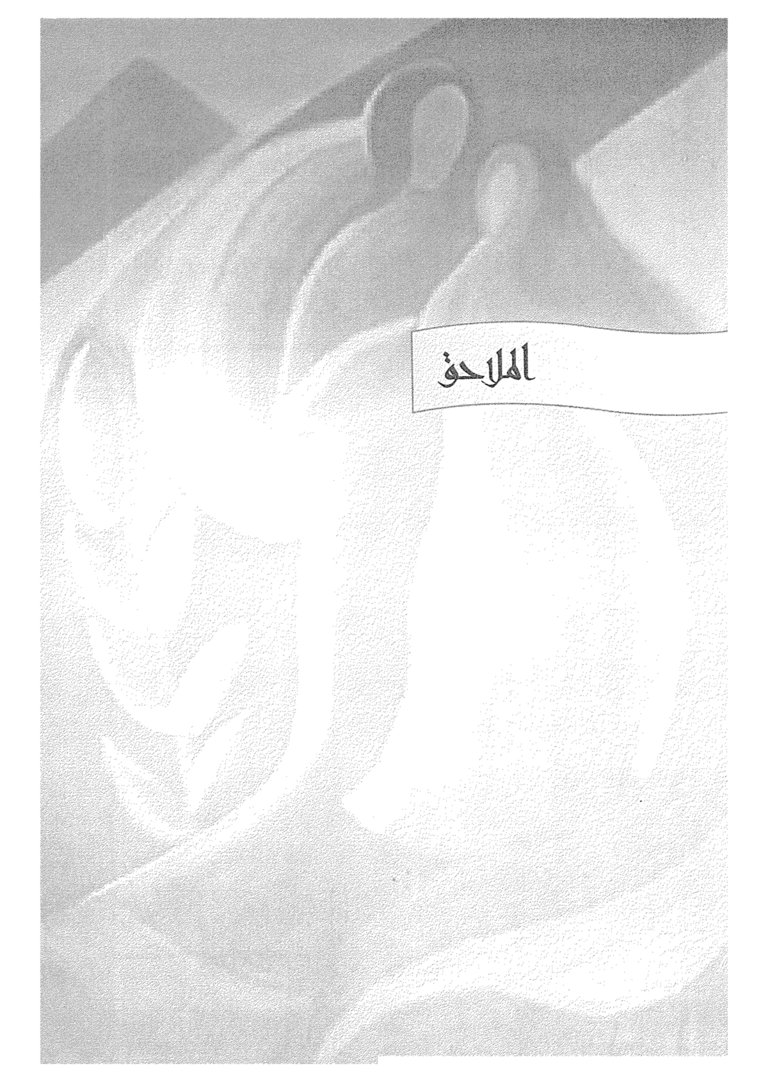
-Weitzman & Rizzo . (1974). **Biased Textbooks Images of Males and Females in Elemantry School textbooks** , International Encyclopedia Of the Sociology of Education,Ed.Saha Lawrence , Canberra: Australian National University ,p 421.

-World Bank. (2001). **Engendering Development Through Gender Equality In Rights** , Resources And Voice ,A World

Bank Policy Research Report , NY: The World Bank & Oxford Press

-Woolfolk , Anita , **Educational Psychology** , (1987) , New Jersey: Prentice-Hall.Inc

-Young , Kate. (1998).**Planning From Gender Perspective: Making A World of Difference** , in Women Gender And Development



الملاحق

الملحق (1)

عينة من تحليل محتوى سلسلة Action Pack في مبحث اللغة الإنجليزية/ الحلقة الأولى(1-5)

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
AP starter 48	My body	صورة أم على مائدة الطعام وقد أعدت الشطائر	تعليم حرف M/ كلمة Mother تحت صورة المرأة	أم تعد الطعام
49		نفس الصورة على الصفحة المقابلة ليقوم الطالب/ الطالبة بتلوينها	نفس السياق للجزء السابق	أم تعد الطعام
AP 2 /A 10	I can sing	صورة فتاة (ماجي) تقوم بطهي الطعام، وتسأل الدب إيجي : هل تستطيع أن تطبخ فيقول: أنا لا أستطيع.	جزء من حوار بين الفتاة والدب إيجي	فتاة تطهو الطعام
AP 3 /A 12	Families	صورة وعبارة سوزي تقول لبروفيسورX: هذه هديتك	حوار مسجل بين الفتاة والمعلمة	امرأة تقدم هدية للمعلمة

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
20	Homes	صورة لأب يقرأ في صحيفة وأم تقرأ في كتاب	صورة لأفراد العائلة وهم يقضون العطلة الصيفية على شاطئ البحر	أفراد العائلة بما فيهم الأم يقضون وقتهم في نشاط مفيد
		أربع صور لوالدة جاك وهي تعد الطعام وتقدمه (جاك) الفتى يسأل والدته: هل يمكنني أن أتناول الطعام	حوار بين الفتى جاك ووالدته(في المطبخ) حول تناول الطعام	أم تقوم بطهي الطعام وتقديمة
23	school	صورة لسوزي وهي ترسم ثم تقول: أنا أحب الفن	جملة تقولها سوزي وهي تتأمل ما ترسمه	فتاة تحب الرسم
24	School	"هذه معلمتي، الآنسة كونتن"	جملة في رسالة ترسلها سوزي للدب "إيجي"	امرأة تعمل في التعليم (معلمة)
24	School	سوزي تكتب: "أنا أحب المدرسة"	جملة في رسالة ترسلها سوزي للدب إيجي	فتاة تحب المدرسة

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السيَاق	الفكرة الرئيسة
26	Shopping	صورة وعبارات تقول بروفيسورx للبائعة :أريد أن أشتري جبنة و عصير برتقال	حوار بين بروفيسور Xوالبائعة	امرأة تتسوق وتبتاع الحاجيات فتاة تعمل بائعة في متجر
28	shopping	صور وعبارات ماجي: أريد أن اشتري برتقالة بروفيسورx: أريد أن اشتري بعض الأزهار	المرأة والفتاة في متجر وتبتاعان برتقالة وأزهاراً	امرأة وفتاة تتسوقان
AP 3 /B 15	My favourite Places	صورة بروفيسور x وعبارة "هذا مكاني المفضل"	جملة تقولها بروفيسورx وهي تجلس تحت شجرة	المرأة تحب الطبيعة ومناظرها الجميلة.
32	The Visit	صورة بروفيسورx وهي تقوم بتقديم كعكة والآخرون يغنون	حفلة عيد ميلاد الدب إيجي	امرأة تقوم بتقديم الطعام
AP 4 /A 2	See You In November	بروفيسور x: "أنا مسافرة أريد أن أرى العالم"	جملة في رسالة من بروفيسور x : إلى ماجي	امرأة تسافر وتتنقل لترى العالم

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
35	Are you good At drawing?	أنا جيدة في القراءة والكتابة والتهجئة أنا لست جيدة في الحساب أنا أحب الرسم.	حوار بين الفتاة ميلي ومعلمتها وأصدقائها	فتاة جيدة في القراءة والكتابة وضعيفة في الحساب
48	She wants to travel by ship	صورة وعبارة سوزي تذهب لمكتب البريد، ماجي تذهب للمكتبة	تمرين حول أنشطة يقوم بها أفراد	فتاتان تذهبان لأماكن عامة
72	Complete the story	ليزا تساعد أمها في المطبخ	جزء من قصة تتكون من صور وجمل وعلى الطالب إتمام القصة	فتاة تساعد أمها في المطبخ
81	Read & Complete The Table	بتسي تحب الموسيقى وتجيد الغناء، وقرع الطبل، وتعزف القيثار	تمرين لإتمام جدول حول ما تجيده بتسي	فتاة تتقن العزف على الآلات الموسيقية
AP 4 /B	Suzie Has a broken Leg Suzie Has a broken Leg	كسرت قدم سوزي وهي مريضة في البيت ست صور لسوزي وهي في الفراش ماجي لقد أحضرت لك الواجبات المنزلية سوزي: شكراً لك	عبارات مسجلة يليها حوار حول سوزي حوار بين سوزي وصديقتها ماجي	فتاة مريضة في الفراش فتيات يساعدن بعضهن في الظروف الصعبة.

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
5	Suzie Has a broken Leg Song	صورتان لفتاتان إحداهما تعاني من التهاب في الأذن، والأخرى ذراعها مكسورة	أغنية حول الأمراض تقول فيها الفتاتان أنهما تعانيان من أمراض	فتيات يعانين من المرض
5	Suzie Has a broken Leg	صورتان لامرأة بروفيسورx وهي تكتب رسالة حول برد أصابها وألزمها الفراش	جزء من رسالة ترسلها بروفيسور x لماجي وتتحدث فيها عن مرضها	امرأة تعاني من المرض
6	I'm Going to be a Dentist	الفتى فيني يقول: أنا أريد أن أصبح مهندساً ماجي: أنا أريد أن أصبح ممرضة . سوزي: أنا أريد أن اصبح طبيبة أسنان	حوار بين الأصدقاء الثلاثة حول مهنة المستقبل	فتى يرغب أن يصبح مهندساً فتاة ترغب أن تكون ممرضة فتاة ترغب أن تعمل طبيبة أسنان
6	I'm Going to be a Dentist	صورة رفاق سوزي وهم مندهشون من أختيارها لمهنة طبيبة أسنان وفوق الصورة عبارة"طبيبة أسنان!"	حوار بين الأصدقاء حول مهنة المستقبل	عمل الفتاة في طب الأسنان يثير الاستغراب

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
9	Read & Match	صورة لفتاة وعبارة "رندا تحب أن تساعد الآخرين"	جمل بدون سياق محدد جزء من تمرين	امرأة تساعد الآخرين
12	Practice 2	صورة بروفيسورx وهي مريضة ومستلقية في الفراش وتقرأ رسالة	بروفيسور x مريضة وتقرأ رسالة من ماجي	امرأة مريضة فتاة ترسل رسالة لصديقتها ترجو لها الشفاء
15	Yesterday at 9 o'clock	عبارة: "أمي كانت في المطبخ" مع صورة لامرأة في مطبخ تقوم بإعداد الطعام	جزء من أغنية حول أنشطة الأفراد في التاسعة مساءً في أحد الأيام	امرأة في مطبخ تعد الطعام
18	What did you do yesterday?	ماجي: لقد دعوت أيجي وليتي لحضور الحفلة	حوار بين ماجي وأصدقائها حول نشاط قامت به في يوم سابق	فتاة تقيم حفلة وتدعو أصدقائها لحضورها.
19	Jack s Homework	صورة لوالدة جاك وهي تعد الطعام في المطبخ	حوار بين جاك ووالدته إثناء إعدادها الطعام حول ضرورة إنجازه لواجباته المدرسية قبل اللعب	امرأة تعد الطعام، وأثناء ذلك ترشد ابنها

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
23	Story Time	صديق جني يسألها: هل أستطيع أن أقود دراجتك يا جني؟ جني: لا أنها دراجتي	قصة حول الفتاة جني على شكل حوار بين الفتاة وأصدقائها، ويطلب إلى الطلاب الاستماع ثم القراءة ثم تمثيل القصة.	فتاة تمنع أصدقائها من استخدام دراجتها.
23	Story Time	الفتاة جني تشعر بالوحدة وبشعور سيئ ثم تقول : أنا آسفة لقد كنت أنانية تعالوا لتقودوا دراجتي	//	فتاة تندم على سوء تصرفها
26	I saw elephants and lions	بروفيسور x تقول أنها شاهدت الأفيال والأسود في أفريقيا	رسالة ترسلها بروفيسور x لسوزي	المرأة تسافر لترى العالم
27	I saw elephants and lions	صورة ماجي تستخدم الحاسوب لتتعرف إلى إفريقيا	تمرين للسؤال والجواب	فتاة تستخدم الحاسوب
31	Celebration	الفتاة ماجي تقول: أنا سأطبخ سباغتي	فتاة تفكر في الإعداد للاحتفال بعودة بروفيسورx	فتاة تطبخ طعاماً

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
34	Practice 3/phone A friend	فتاة تقول لصديقتها: أنا لم أذهب للشاطئ بسبب مرضي	فتاتان تتحدثان في الهاتف وتقول إحداهما للأخرى بأنها لم تذهب للشاطئ بسبب المرض	مرض فتاة يمنعها من ممارسة أنشطتها
43	Suzie has a broken leg	بروفيسور x تعاني من برد حاد وسوزي كسرت قدمها	عبارات في رسالة كتبتها ماجي	امرأتان مريضتان
56	Complete and sing the song	فتاة مريضة تقول: أمي كانت في غرفتي تتحدث للطبيبة ميل، أنا كنت راقدة في فراشي ومريضة جداً.	أغنية يطلب إلى الطلاب إتمامها ثم ترديدها	فتاة مريضة ترقد في غرفتها . أم فتاة تستفسر عن وضع ابنتها المريضة امرأة تعمل طبيبة
60	Complete the story	فتاة (سارة) استيقظت من نومها متأخرة جداً، وتناولت إفطارها سريعاً	جمل في قصة حول فتاة	فتاة تستيقظ متأخرة

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
61	What did you do yesterday?	سؤال: ماذا طبخت والدة جاك بالأمس؟	شخصان يتحاوران حول ما قامت بطبخه والدة جاك في اليوم السابق (للحوار)	امرأة تطهو أنواعاً من الطعام
Ap/5 2	Pen friends	بروفيسور x سافرت وتنقلت حول العالم	جمل حول ما قامت به بروفيسور x في العام الماضي	امرأة سافرت خارج بلدها وزارت مناطق في العالم
3	Pen friends	الفتاة ماجي تراسل صديقة لها في البيرو والفتاة سوزي تراسل صديقة لها في اليابان	عبارة وصور للفتيات وصديقاتهن	المرأة تتعرف على العالم عن طريق صديقات بالمراسلة.
18	Practice and Review one	صورة وعبارات "عزيزتي ماجي سأكتب لك عن عائلتي"	رسالة من ماريا لماجي	فتاة تتواصل مع صديقتها وتراسلها
21	Home sweet home	صورة وعبارات أنا أسكن في الريف وأحب حياة الريف"	الآنسة كونتن تكتب حول حياتها في الريف وحبها له	امرأة تحب الحياة في الريف.

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
21	Home sweet home	صورة وعبارات تقول فيها ماريا : أنا أسكن في مدينة كبيرة وأحب الحياة في المدينة.	جمل وعبارات بدون سياق	امرأة تحب الحياة في المدينة
	Invite your friends to a party	سوزي تقول لماجي: "سأقيم حفلة، فهل ترغبين في المجيء؟"	مكالمة هاتفية بين الصديقتين حول حفلة ستقام	امرأة تقيم حفلة وتدعو لها صديقتها
26	I'm going to watch	صورة وعبارات سوزي تقول: أنا سأصنع بيتزا" ماجي تقول: "أنا سأصنع كعكة" جاك : "أنا سوف أراقب"	حوار بين شخصيات السلسلة حول استعداداتهم لمهرجان المدينة	فتيات يصنعن أطباقاً استعداداً لمهرجان سيجرى في مدينتهن -فتيات يشتركن في أحداث عامة فتى يقول أنه سوف يراقب ما يجري (لن يعد طبقاً).

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
27	I'm Going to watch	ماجي تصف مهرجان الصيف في مدينتها	رسالة ترسلها ماجي لصديقتها ماريا	فتاة تشارك في حدث اجتماعي عام وتصف ما يجري فيه.
28	I'm Going to watch	يوشيكو تصف مهرجان العام الجديد في بلدتها وتقول: هناك أياماً للفتيات نقيم فيها الحفلات وتحضر الدمى. هناك أياماً للفتيات	رسالة ترسلها يوشيكو لسوزي	فتاة تشارك في حدث اجتماعي عام وتصف ما يجري فيه
29	I'm Going to watch	صور وعبارات الآنسة كونتن تقول: لقد ذهبت إلى سوريا وهناك معرض للزهور"	أفراد يتحدثون عن أنشطة قاموا / يقومون بها	امرأة تسافر و تشاهد أشياء جميلة في مناطق من العالم .

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
31	Having fun	صور وعبارات الآنسة كونتن تقول: "ما هذا .. أنها رسالة مصنوعة من البلاستيك !!" السيد روبنسون أنا مخترع، أنا أصنع أشياء جديدة، ما رأيك باختراعي هذا؟	رسالة تصل للآنسة كونتن من ساعي البريد عبارات في الرسالة المرسلة	امرأة تستغرب من رسالة وصلتها رجل مخترع يوجد أشياء جديدة ويسأل الآخرين حولها.
33	Having fun	صور وعبارة "يصنعان سيارة جديدة"	صورة رجلان يصنعان سيارة والعبارة مسجلة	رجال يصنعون سيارة جديدة
	Having fun listen and read	فتاة من لندن تقول : "أن كرنفال بلدها مدهش وستشارك في الفرقة الموسيقية للعام القادم"	صور وعبارات حول المهرجان وفتاة تتحدث عن مهرجانها المفضل	فتاة تشارك في الأحداث العامة لبلدتها
41	All About school	ماريا تقول: "أنا أحب المدرسة ولكني لا أحب الواجبات المنزلية" "أنا أحب الرياضيات"	رسالة ترسلها ماريا لماجي حول عودتها للمدرسة بعد انقضاء العطلة الصيفية	فتاة تحب مدرستها،فتاة تكره الواجبات المدرسية ولكنها تحب الرياضيات

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
42	All About school	"ماجي تقول: "أنا ضعيفة في الرياضيات"	رسالة ترسلها ماجي لماريا	فتاة ضعيفة في الرياضيات
	All About school	صور وعبارات المعلمة فيونتس جادة أحياناً ومرحة في أحيان أخرى	جمل وصور حول المعلمة فيونتس	امرأة تعمل معلمة امرأة جادة ومرحة
45	Yoshiko`s school Report	يوشيكو ممتازة في الرياضيات	جزء من التقرير المدرسي ليوشيكو	فتاة ممتازة تحصيلياً في الرياضيات
46	Lets Go shopping	صور وعبارات سوزي ترغب بشراء حذاء خفيف لها، ولكن	فتاتان في متجر لبيع الأحذية	امرأة تستهلك وتبتاع الحاجيات
		سوزي تغير رأيها حول لون وشكل الحذاء الخفيف.	فتاتان في متجر لبيع الأحذية	المرأة تتردد عند الشراء
47	Lets Go Shopping	يوشيكو: "سأذهب غداً للتسوق مع والدتي"	رسالة من يوشيكو إلى سوزي	فتاة ووالدتها تذهبان للتسوق
47	Yoshiko likes shopping	"وستشتري لي حذاء تزلج، جاكيت، سترة"	وثلاث صور لأفراد في طقس بارد	فتاة تحب التسوق

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
48	Lets Go shopping Talk to each other	والدة جاك تقترح تناول الطعام في مطعم عاملة المطعم تسألهما عما يودان تناوله	جاك ووالدته في مطعم بعد أن أنهيا التسوق ويخبرا عاملة المطعم بما يريدان تناوله من طعام	امرأة تبتاع حاجيات للمنزل امرأة تعمل في مطعم امرأة تتناول الطعام مع ولدها في مطعم
52	Shopping at the market	أم تقول لابنها: "أنا أحب التسوق لأن هناك الكثير من الأشياء التي يمكن إن تشاهدها في السوق"	جزء من قصيدة مسجلة يستمع لها الطلبة	المرأة تحب التسوق
54	Shopping at the market Look, listen and read	سوزي لعاملة المطعم: "أنا أريد شطيرة من اللحم" ماجي لعاملة المطعم: "أنا أريد كعكة (بالكريمة)	حوار ثلاثي بين عاملة المطعم وسوزي وماجي	فتيات يشترين طعاماً امرأة تعمل في مطعم
57	Shopping at	ماريا: "سأذهب غداً	رسالة من ماريا لماجي	فتاة تذهب مع

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
	the market Complete and read	للتسوق مع والدتي وستشتري لي حذاء خفيفاً وفستاناً		والدتها للتسوق
59	Are you fit?	سوزي لماجي: "أنا أتدرب لأنضم لفريق التنس في مدرستي ولدي برنامج للياقة البدنية"	حوار بين الفتاتين حول التمرينات البدنية للمحافظة على اللياقة البدنية	فتاة تقوم بتمارين رياضية للمحافظة على اللياقة البدنية فتاة ترغب في الانضمام لفريق التنس في مدرستها
62	Are you fit? Read & talk	صورة ماجي تستخدم الحاسوب وعبارة : ماجي تستخدم الحاسوب لتتعلم ما يخص الغذاء الصحي	تمرين للقراءة والمحادثة	فتاة تستخدم الحاسوب للتعرف على الغذاء الصحي

		ماجي: "لا أعرف" الفتى يسأل سوزي: "ما اسم الطائر الذي يضع أكبر بيضة ؟" سوزي: "لا أعرف"	يعرفون	الأسرع. فتاة لا تعرف معلومات حول الطير الذي يضع أكبر بيضة.

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
65	New Experiences Look, listen and read	مارا تسأل ماجي: "هل سمعت من قبل عن حيوانات Sloths(سلوثس)؟" وتصف هذه الحيوانات	رسالة من ماريا لماجي	فتاة تقدم معلومات عن حيوانات في بيئتها
70	New Experiences Song	الآنسة كونتن تقول: "لقد ركبت الجمل، وسبحت في البحر، ورأيت القلاع، ونمت في الأشجار لقد زرت العديد من البلدان،لقد تسلقت الجبال العالية، ومشيت في المطر، وأبحرت في السفن" "أنا سعيدة بالعودة	شعر تكتبه الآنسة كونتن تتحدث فيه عما قامت به من مغامرات في حياتها وعن سعادتها في العودة لمنزلها	المرأة قوية تسافر وتتنقل وتواجه المغامرات والمصاعب المرأة تسعد

الكتاب / رقم الصفحة	عنوان النص	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
74	Road Safety	لمنزلي" الآنسة كونتن: "أنا في الأردن الآن أنا أقضي وقتاً رائعاً "في الأسبوع القادم سأذهب لمهرجان الزهور في دمشق"	رسالة ترسلها الآنسة كونتن لسوزي	بعودتها لبيتها امرأة تأتي لتزور الأردن امرأة تسافر إلى بلدان مختلفة.
75	Road Safety Talk to each other	ثلاث صور وحوار، سوزي تقول: "سوف نقوم بعمل حفلة هذا المساء" ماجي: رائع سوزي: "سيكون لدينا دجاج، سلطة، مشروبات غازية وحلوى" ماجي: "لا تأكلي كثيراً من الحلوى والمشروبات تذكري أنك تقومين بالتمرين وتراعين برنامجاً للياقة البدنية"	تمرين للمحادثة حوار ثنائي بين الفتاتين سوزي وماجي للإعداد لحفلة	فتاة تشجع لإقامة حفلة فتاة تذكر صديقتها بعدم تناول الكثير من الطعام لأجل اللياقة البدنية.

الملحق (2)

تحليل محتوى لكتاب القراءة الإضافية Reader في مبحث اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي.

يشتمل كتاب القراءة الإضافية Reader الذي يدرس في نهاية المرحلة الأساسية العليا (في الصف العاشر) على إحدى وستين صفحة تتوزع على تسعة نصوص تتراوح بين: المقالة، والقصة القصيرة، والمسرحية ذات المشهد الواحد one-act-play، ولم يشتمل أي من النصوص الأدبية ضمن الأنماط المشار إليها على أجزاء تتعلق بالمرأة خلا المسرحية القصيرة "العزيز.. الراحل" The Dear Departed، التي تتكون من خمس عشرة صفحة من القطع الصغير، ويلي المشهد أربعة وعشرون سؤالاً استيعابياً Comprehension Questions لتكريس الأفكار التي وردت في أجزاء النص المسرحي. ويشار في مقدمة المسرحية إلى أن أحداثها تجري في بلدة إنجليزية عادية مساء أحد أيام السبت،(في غرفة الجلوس في منزل صغير).

وللمرء أن يطرح جملة من التساؤلات حول الصورة التي ترسمها هذه المسرحية للمرأة، وملامح الطبيعة النسوية التي تقدمها إذ ترسم أدق تفصيلات الصورة النمطية الشائعة للمرأة حيثما وجدت، فهي المرأة الابنة التي تهتم بالمظاهر (دون الجوهر)، ولا تكترث بالعلاقات الإنسانية إذا تعارضت ومصالحها بل أنها لا تكترث حتى بوفاة والدها حيث ينصب جل اهتمامها على مقتنياته النفيسة والتي تستولي عليها (قبل إنجاز مراسيم دفنه)!!

ويحق لنا أن نصوغ سؤالا على النحو الآتي:

ألا تشكل الأفكار الواردة في هذه المسرحية وعي طالب مرحلة نهاية التعليم الأساسي (الصف العاشر) على نحو معين من خلال ما تبثه من رسائل حول المرأة،

ومن ثم، ألا تعمل على تكريس الثقافة الشائعة في معظم المجتمعات حول صفات المرأة وأدوارها وعلاقتها بالآخرين من حولها؟؟

وتالياً أقدم تحليل مسرحية 'العزيز..الراحل' "The Dear Departed"، للصف العاشر الأساسي في كتاب القراءة الإضافية Reader في مبحث اللغة الإنجليزية.

مسرحية 'العزيز .. الراحل' "The Dear Departed"

رقم الصفحة	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسية
20	السيدة سليتر : "هيا يا فكتوريا استبدلي ثيابك قبل وصول خالتك اليزابيث وعمك بن فهما لن ينسيا الأمر إذا وجداك ترتدين ملابس ملونة"	أم تنادي ابنتها (بصوت حاد) لتطلب منها أن تلبس ملابس الحداد خشية أن تراها خالتها قبل ارتداء ملابس الحداد.	امرأة تحض ابنتها على ارتداء ملابس الحداد(يوم وفاة جدها) كيلا تراها خالتها بدون ملابس الحداد
	السيدة سليتر : "هيا يا عزيزتي اصعدي إلى غرفتك بسرعة وارتدي ملابس الحداد السوداء"		امرأة تحاول أن تسبق أختها في ارتداء ملابس الحداد لإظهار الحزن على والدها (المتوفى)
		أم تطلب من ابنتها أن ترتدي ثياب الحداد	
	"يجب أن نسبق بن واليزابيث قبل أن يلبسا الحداد"		
	هنري : لا أظن أنهما سيأتيان فحينما تشاجرتما آخر مرة قالت أنها لن تطأ أرض منزلك ثانية.	زوج السيدة سليتر(اميليا) يذكرها بما حصل بينها وبين أختها من شجار في موقف سابق	زوج يذكر زوجته بموقف شجار بين زوجته وأختها
	السيدة سليتر: ستأتي سريعاً	أميليا تحدث زوجها	أخت تقول عن أختها أنها

	حينما تسمع بأن لها حصة في الإرث وأنت تعرف كيف تكون عنيدة عندما تحب شيئاً ما	عن أختها (اليزابيث)	تتشبث برأيها عندما تحب شيئاً.
	هنري يقول : أظن أنه طبع موروث لدى أفراد العائلة	حوار بين الرجل وزوجته	رجل يقول إن عائلة زوجته يتسمون بالعناد .
21	السيدة سليتر : أنت بحاجة لحذاء خفيف) جديد لأن حذائك أصبح قديماً ورثاً. "انظر إلى حذاء والدي.. كم يعتصرني الألم وأنا أتذكر أنه لن يلبسه ثانية، ولكن من الأفضل لك أن تلبسه أنت ومن حسن حظك أنه حذاء جديد".	السيدة سليتر تشير على زوجها ارتداء حذاء والدها الذي يظن أنه قد توفي	زوجة تشير على زوجها بالاستيلاء على حذاء خفيف لوالدها (الذي يظن أنه توفي).
21	هنري : سيكون هذا الحذاء صغيراً بالنسبة لقدمي: السيدة سليتر: كلا يا هنري فسيتسع .. أنا لا أقبل بأن يضيع منا...	حوار حول الحذاء الخفيف بين الرجل وزوجته	امرأة تأخذ ممتلكات والدها (الذي ظن إنه توفي) لأنها تحلو لها.
21	السيدة سليتر" هنري : أنا أفكر بالبيرو bureau الموجود في غرفة نومه.. أنت تعرف أني أريد أن آخذه وخاصة بعد موته.	حوار بين الرجل وزوجته حول خزانة خشبية (بيرو) حيث تخطط الابنة السيدة سليتر للاستيلاء عليه بعد (الظن) بوفاة والدها	السيدة سليتر تخطط لأخذ خزانة خشبية من غرفة والدها الذي يظن أنه قد توفي) .
21	هنري: عليك أن ترتبي الأمر مع اليزابيث.	حوار بين السيد والسيدة سليتر حول	//

		خزانة خشبية bureau يمتلكها والد السيدة سليتر(والذي يظن أنه قد توفي)	
	السيدة سليتر تقول : سوف ترى إليزابيث أنني راغبة به وسوف تعقد معي صفقة حوله.		السيدة سليتر تقول عن أختها إنها ستعقد صفقة حول البيرو إذا رأت أن أختها مهتمة به.
21	السيدة سليتر: إنها لم تأت إلى هنا منذ اشتراه أبي وحينما تراه في منزلنا فلن تكتشف أنه ليس لنا	(حوار بين الرجل وزوجته حول البيرو)	السيدة سليتر تحاول إن تخدع أختها (اليزابيث) وتستغل أن اليزابيث لم تر البيرو لذلك لن تكتشف عملية الاستيلاء عليه
21	السيدة سليتر تقول: لماذا لا تحضر هذا البيرو إلى شقتنا الآن؟ نستطيع إن نقوم بذلك قبل أن يحضروا	السيدة سليتر تخطط للاستيلاء على البيرو	السيدة سليتر تقترح الاستيلاء على البيرو قبل حضور شقيقتها.
21	السيدة سليتر تقول: نستطيع أن نضع البيرو القديم الذي نملكه مكان البيرو (الذي يملكه والدي) وإذا اختارت اليزابيث أن تأخذ البيرو القديم فأهلاً بها. كنت دائماً أرغب في التخلص منه		السيدة سليتر تقترح وضع الخزانة القديمة مكان الجديدة وستعطيها لأختها أن رغبت بها.
21	هنري: (لزوجته) : هي إنهم قدموا بينما نحن نقوم بتلك العملية.	حوار بين الرجل وزوجته للتخطيط حول كيفية الاستيلاء على البيرو وإنزاله	الزوج يفكر في الذي سيحدث لو قدمت اليزابيث وهم يقومون بسرقة البيرو. الزوجة تقوم بإغلاق الباب

	السيدة سليتر: سوف أغلق الباب الأمامي، أخلع معطفك يا هنري فسوف نقوم بإنزاله الآن.	لشقتهم.	الأمامي ليتسنى لها ولزوجها القيام بسرقة الخزانة دون أن يراهما أحد.
21	فيكتوريا تظهر مرتدية ملابس السواد التي أشارت عليها بها أمها.	الاستعداد لمقابلة عائلة جوردان التي ستأتي لحضور مراسم دفن والد السيدة جوردان(شقيقة السيدة سليتر)	فتاة تطيع والدتها في إظهار الحزن على جدها المتوفى.
22	فكتوريا (ترى والديها يشرعان بإنزال البيرو) "هل نقوم بسرقة البيرو قبل أن تحضر الخالة اليزابيث؟"	فكتوريا تتأمل ما يقوم به والداها	فتاة تدرك إن والداها يقومان بسرقة ممتلكات جدها لأمها. (في يوم وفاته)
22	السيدة سليتر تقول: أعتقد أنني، يجب أن آخذ هذه الساعة أيضاً، إن ساعتنا لا تساوي شيئاً ولطالما أحببت هذه الساعة .	السيدة سليتر تحدث زوجها عن رغبتها في الاستيلاء على ساعة والدها.	ابنة تستولي على ساعة ثمينة يملكها والدها لأنها تعجبها.
22	فكتوريا لأمها: هذه ساعة جدي.	الفتاة ترى والدتها وهي تستولي على ساعة من ممتلكات جدها	فتاة تذكر أمها بأن الساعة الثمينة من ممتلكات جدها.
22	السيدة سليتر تقول: اصمتي إنها لنا الآن... هيا يا هنري احمل البيرو من جهتك، فكتوريا لا تنبسي بكلمة لخالتك حول الساعة والبيرو.	الأم تحذر أبنتها من أن تفشي سر سرقة البيرو والساعة	أم تمنع ابنتها من إفشاء سر سرقة ممتلكات جدها.

22	الزوجان يحملان البيرو الأنيق ويضعانه مكان الخزانة الصغيرة ويثبتان بعض الإكسسوارات عليه	الزوجان يستوليان على البيرو ويضعانه في شقتيهما مكان البيرو القديم	رجل وزوجته يقومان بسرقة خزانة خشبية من غرفة الرجل العجوز (والد الزوجة) المقيم معهما، ظناً منهما أنه قد توفي
22	السيدة سليتر: فيكتوريا إذا كانت هذه خالتك وزوجها فلا تفتحي الباب حتى أنزل للطابق الأول .	الأم تطلب من ابنتها عدم فتح الباب لخالتها وزوجها لحين انتهائها من وضع البيرو في مكانه الجديد	امرأة تطلب من ابنتها عدم فتح باب المنزل لحين انتهائها من إخفاء ما استولت عليه من ممتلكات والدها.
23	السيدة جوردان تقول: لم أستطيع أن أبدأ رحلتي بدون أن أرتدي ملابس الحداد	حوار حول ملابس الحداد بين الأختين سليتر وجوردان	الأختان تتحاوران حول كيفية إعداد ملابس الحداد دون الاكتراث بالميت نفسه (والدهما)
23	السيدة سليتر تقول: دعيني أطمأنك بأن ملابسنا ستكون جاهزة بالغد.. أنا لا أتخيل إن ارتدي ملابس حداد جاهزة لدى وفاة والدي .		
23	السيدة جوردان : أنا بالنسبة لي فإن راحتي في أن أرتدي ملابس سوداء في مناسبة وفاة والدي	حوار حول ملابس الحداد بين الأختين سليتر وجوردان	امرأة تعبر عن حزنها بالتمسك بمظاهر غير ذات أهمية
23	السيدة جوردان: هناك الكثير ممن نظن أنهم ماتوا ثم يعودون للحياة	الابنة تناقش أختها حول إمكانية أن يكون والدها (السيد ابل) مغمى عليه.	امرأة تتمسك بالآمال الزائفة لتظهر أنها تحب أباها

الصفحة	جزء النص	السياق	الفكرة الرئيسة
23	السيدة جوردان تقول: لقد كان أنبل من أن يرحل دون أن يدفع قسط بوليصة التأمين	ابنة الرجل العجوز تعبر عن رغبتها بأن يكون والدها قد دفع قسط التأمين قبل وفاته.	امرأة ينصب اهتمامها على دفع والدها لقسط التأمين قبل وفاته(دون الاكتراث بفقدانه هو)
24	السيدة سليتر تقول: هل تريدون إلقاء نظرة عليه الآن أم تتناولون الشاي أولاً؟	ابنة المتوفى تسأل عما تريد أختها فعله	امرأة تسأل أختها عن رغبتها في تناول الشاي أم إلقاء نظرة على والدها المتوفى
24	السيدة جوردان: إذا كان الشاي جاهزاً فلنشربه أولاً...	ابنة المتوفى تختار إن تحتسي الشاي قبل رؤية والدها.	الابنة تفضل احتساء الشاي قبل إلقاء نظرة الوداع على جثمان أبيها.
24	السيدة جوردان: علينا أن نتفق حول الإعلان في الصحف	امرأة تتناقش هي وزوجها حول العبارة التي ستكتب لرثاء والدها	امرأة ترتب مراسيم وفاة والدها قبل أن تلقي نظرة الوداع على جثمانه.
25	السيدة سليتر تقول: أنا دائماً أحلم بزوج محب وأب حنون وصديق مخلص	//	امرأة تحلم بزوج محب وأب حنون وصديق مخلص
25	السيدة جوردان: إن من المهم أن نكتب شيئاً حتى نبدو محترمين أمام الناس نريد شعراً يظهر حبنا له ويشير إلى كل خصاله الحميدة، وخسارتنا بفقدانه	أفراد الأسرة يتناقشون حول ترتيبات جنازة السيد ميري ويذر(الوالد)	امرأة تكترث بكيف تبدو أمام الآخرين وتريد أن تكتب شعراً يظهر حبها لوالدها.
	السيدة جوردان تقول: والآن دعونا ننظر في أشيائه التي تركها ونعد قائمة بها.	الأختان تتناقشان	أختان تحاولان حصر إرث والديهما قبل تقسيمه

		حول الإرث الذي تركه السيد ميري ويذر	
25	السيدة جوردان تقول: 'لن نكتب في القائمة ساعته الذهبية لقد وعد جيمي بإعطائه إياها'	الأختان تناقشان حول الإرث الذي تركه السيد ميري ويذر	ابنة المتوفى(السيدة جوردان) تريد الاستيلاء على أشياء والدها قبل دفنه، وخاصة ساعته الذهبية
25	السيد سليتر: وعد إبنك جيمي بإعطائه الساعة؟؟ حسناً، أنا لا أعرف بذلك.	حوار بين الأختين حول ساعة ثمينة من ممتلكات والدهما.	أخت تنكر وعد أبيها بإعطاء ساعته الذهبية لابن أختها .
25	السيدة جوردان تقول: 'شيئاً ما يقول لي أنه لم يدفع قسط التأمين وأنا أعرف أنه لم يدفعه ولقد فعل ذلك لإغاظتنا'.	السيدة جوردان (اليزابيث) تتحدث عن والدها	ابنة تكترث بأن يكون والدها قد دفع قسط التأمين قبل أن يتوفى. ابنة تتهم والدها بالقصد في عدم دفع قسط التأمين لإغاظة أبنائه.
26	السيدة سليتر تقول: بعد كل الذي فعلته من أجله، واضطراري لاحتمال وجوده معنا في منزلنا لمدة ثلاث سنوات	السيدة سليتر تتحدث عن حدث سابق حول إقامة والدها عندها	ابنة تمن على أبيها أنها قد احتملت وجوده معها (في بيتها) طيلة ثلاث سنوات
26	السيدة جوردان : لقد احتملته من قبلك لمدة خمس سنوات السيدة سليتر : لقد كنت تحاولين إعادته إلينا معظم الوقت.	حوار بين الأختين حول إقامة أبيهما	امرأة تمن على والدها أنها قد احتملت وجوده معها في بيتها طيلة خمس سنوات
26	السيدة جوردان: تسأل أختها' من أين حصلت على هذا البيرو، أنا أحببته لأنه قطعة	الأختان تتحاوران حول البيرو الذي أخذ من غرفة والد	امرأة تهتم بقطعة أثاث وتسأل عن مصدرها.

	فنية.. هل اشتريته من أحد المزادات؟	إحداهما	
26	السيدة سليتر: نعم اشتريته من أحد المزادات	الأختان تتحاوران حول البيرو الذي أخذ من غرفة والد إحداهما	امرأة تكذب حول مصدر البيرو
26	السيدة جوردان: تقول لزوجها لا تظهر جهلك يا بن كل الأشياء الفنية هي قطع مستعملة second hand	زوجة توجه ملاحظة لزوجها حول جهله بقطع الأثاث الفنية ومصادرها	زوجة توبخ زوجها على ملاحظة أبداها.
26	السيدة سليتر: لا تتحدثي بسخف يا فكتوريا لا تعلمين أن جدك قد توفي	أم تنهر ابنتها لأنها تفاجأ أقاربها بإخبارهم أن جدها الذي يظن أنه قد مات لم يكن قد توفي	أم تنهر ابنتها لأنها تخبرها بأن جدها لم يمت
26	فكتوريا : لا لا لقد أفاق أنا رأيته		ابنة تخبر أمها بأن (جدها) لم يمت
27	السيدة سليتر: (تتقدم نحو والدها بحذر شديد) وتقول أهذا أنت يا والدي؟ (تقترب منه وتلمسه لتتأكد إذا كان فعلاً يقف أمامها)	ابنة تفاجأ برؤية أباها (الذي لم يكن قد توفى) واقفا أمام الباب .	ابنة تفاجأ بأن والدها ما زال على قيد الحياة
27	السيد أبل: نعم أنا هو توقفي عن هذا يا إميليا ماذا تعنين بكل هذا السخف؟	أب ينتهر ابنته التي تحاول أن تتأكد بأنه حي ولم يمت.	أب ينهر ابنته حين تحاول أن تتأكد من أنه حي وليس ميت
27	السيدة سليتر تقول للآخرين: أنه ليس ميتاً!!	الابنة تفكر قليلاً وتقتنع أن والدها ليس ميتاً.	امرأة تتفاجئ بأن والدها ما زال على قيد الحياة

28	السيدة سليتر: لقد طلبت من هنري أن يرتديه (الحذاء الخفيف) ليتسع لقد كان جديداً وقاسياً	الابنة ترد على تساؤل والدها حول حذائه الخفيف	السيدة سليتر تكذب حول سبب ارتداء زوجها لحذاء السيد أبل(ميري ويذر)
28	السيدة سليتر تقول: من الأفضل إن تسأليه إذا كان قد وعد جيمي بإعطائه ساعته الذهبية	ابنة تحاول الإيقاع بين أختها ووالدها	ابنة تحرض أباها على اتخاذ موقف من أختها بإثارتها موضوع الإرث الذي سيتركه الأب.
28	السيدة جوردان تفاجأ بعبارة شقيقتها وتقول : لا أستطيع الآن لا يمكن أن أقوم بهذه المهمة الآن.	امرأة تحاول التخلص من موقف محرج	ابنة تدعي أنها لا تستطيع أن تسأل والدها عن وعده بإعطاء ساعته الذهبية لابنها (لأنها كذبت وهو لم يعد بذلك)
28	أبل: لماذا ترتدون ملابس الحداد، أنت يا بن وأنت ياليزي وميليا وهنري، من الذي مات؟ هل هو شخص من العائلة؟	السيد بل يطرح السؤال بعد أن لاحظ أن أفراد أسرته يرتدون ملابس الحداد.	أب يستغرب من ارتداء بناته وأزواجهن لملابس الحداد.
29	السيدة سليتر تقول: ليس واحداً ممن تعرفهم أنه قريب زوجي بن.. إنه شقيق بن.	السيدة سليتر تحاول الإجابة على تساؤل والدها باختلاق كذبة حول اسم المتوفى	السيدة سليتر تكذب حول الشخص المتوفى وتدعي أنه شقيق زوجها بن.
	بن يقول: ليس لدي أشقاء		السيد بن ليس لديه أخوة والسيدة سليتر تكذب
29	السيدة سليتر تقول لزوجها: "هنري أعط والدي بعض اللحم"	الأسرة بما فيهم السيد بل تجتمع على مائدة الغذاء لتناول الطعام	السيدة سليتر تتملق والدها لكسب رضاه.
30	السيدة جوردان: ألم تشاهد	السيدة جوردان	أخت تحاول كشف كذب

	هنري أو إميليا يدخلان غرفتك؟	تستدرج والدها ليتذكر ما حصل له ليكشف حقيقة سرقة البيرو والساعة.	وإدعاء أختها
30	السيدة سليتر تقول" لا تضغطي عليه يا اليزابيث لو كنت أنا ما فعلت ذلك؟"	السيدة سليتر تطلب من أختها الكف عن استدراج والدها لتغطي على سرقتها	امرأة تحاول أن تنهي الأمر حول ما قامت به من سرقة البيرو و الساعة الثمينة
30	ابل: (يا إلهي) ميليا هنري: ما الذي تعنيانه كلاكما بنقل البيرو الذي يخصني خارج غرفة نومي؟	الأب يكتشف وجود البيرو في شقة ابنته السيدة سليتر	أب يكتشف أن ابنته وزوجها قد سرقا ممتلكاته ظناً منهما إنه قد توفي .
	السيدة جودران: ما البيرو الذي تتحدث عنه يا أبي؟ ثم تشير إلى موضع هل هو ذلك البيرو	السيدة جوردان تساعد والدها في كشف حقيقة حول سرقة البيرو	امرأة (تتصرف بمكر) وتدل أبيها على مكان إخفاء البيرو
30	السيدة جوردان تقول لوالدها : سأقول لك ما الذي كان يجري في هذا المنزل يا أبي أنها ليست أقل من عملية سرقة.	السيدة جوردان توقع بأختها وتتحدث عن كيفية حدوث عملية السرقة	ابنة تكشف لوالدها كيفية سرقة البيرو الذي يمتلكه.
30	السيدة سليتر: أصمتي يا اليزابيث السيدة جوردان: أنا لن أصمت أنا أسميها نفاقاً	السيدة سليتر: ترفض السكوت وتستمر في حديثها ثم تتشاجر مع أختها	الأختان تتشاجران حول سرقة البيرو
30	السيدة جوردان: وأنت أيها المخلوق المسكين الذي عليه إن يعمل كل الأشياء القذرة التي تطلبها منه زوجته.	السيدة جوردان توبخ زوج أختها لكونه مطيعاً لزوجته ويشاركها كل ما تقوم به	امرأة توبخ زوج أختها على طاعته لزوجته ومشاركتها في ما تقوم به
30	السيدة جوردان: لقد سرق	السيدة جوردان تتهم	امرأة تتهم أختها وزوج

	اميليا وهنري ساعة الحائط التي تخصك وكذلك البيرو لقد تسللا إلى غرفتك مثل اللصوص في جنح الليل وسرقا هذه الأشياء بعد أن توفيت	أختها وزوجها صراحة بالقيام بسرعة البيرو والساعة	أختها بأنهما قاما بسرقة ممتلكات والدهما ظناً منهما إنه قد توفي.
31	السيدة جوردان: لقد قامت اميليا بالاستيلاء عليها لحسابها الخاص	السيدة جوردان تتهم أختها وزوجها صراحة بالقيام بسرعة البيرو والساعة	امرأة تتهم أختها بالسرقة
31	السيدة جوردان: أنت تعرف يا والدي أنه قد حان الوقت كي تأتي وتعيش معنا ثانية، وسوف نجعلك ترتاح كثيراً عندنا !	السيدة جوردان تتملق والدها وتدعوه للإقامة عندها	امرأة تتملق والدها من أجل استرضائه ليقيم عندها.
31	السيدة سليتر: لا إنه لم يقم عندنا كما أقام عندكم جزء النص	السيدة سليتر تحاور أختها حول إقامة والديهما	امرأة ترغب في أن يقيم والدها عندها
31	السيدة جوردان: قد أكون مخطئة ولكني لا أتخيل أن والدي سوف يعيش معكم بعد الذي حدث اليوم	السيدة جوردان تحاول إثارة غضب والدها والإيحاء له بترك منزل أختها.	امرأة تحاول الإيقاع بين أبيها وأختها
32	السيدة جوردان: أنت تعلم أننا جاهزون لك لكي تعيش معنا وتبقى معنا طيلة الوقت الذي تريد.	حوار بين الأختين حول مكان إقامة والديهما	ابنة تتملق أباها لكي يرضى أن يعيش معها.
	السيدة سليتر: كل ما أريد قوله إن اليزابيث قد غيرت رأيها في السنتين الأخيرتين.. أبي هل تعرف سبب شجارنا أنا واليزابيث؟	السيدة سليتر تبدأ في إثارة غضب والدها على أختها	أخت تحاول الإيقاع بين أبيها وأختها

	السيدة جوردان: اميليا لا تكوني سخيفة اجلسي	بداية حوار حاد (شجار) بين الأختين أخت توقع بين أختها وأبيها	أخت توبخ أختها السيدة سليتر :لن يقيم معك أيضاً، لقد تشاجرنا لأن اليزابيث قالت أنها لن تستعيدك ثانية مهما كان الثمن .. لقد قالت أنها سئمت منك وتحملت بما فيه الكفاية .. الفكرة الرئيسة
32	السيد أبل: يبدو أنكما أنتما الاثنتان لا يحق لكما أن تشعرا بالفخر بشأن الطريقة التي عوملت بها من قبلكن...	الأب يوبخ ابنتيه لسلوكهما السيئ أمامه وما تكشف له من حقائق	أب يوبخ ابنتيه على إساءتهما له.
32	السيدة سليتر: إذا قمت بسلوك خاطئ فأنا أعتذر بسببه	السيدة سليتر تعتذر لوالدها	سيدة تتملق والدها بالاعتذار له
	السيد جوردان: وأنا أقول مثل قولها.	السيدة جوردان تعتذر لوالدها	سيدة تتملق والدها بالاعتذار له
	السيد جوردان: وأنا أقول مثل قولها.	السيدة جوردان تعتذر لوالدها	سيدة تتملق والدها بالاعتذار له
32	ابل:يبدو أن الوقت متأخر قليلا ً لا أقبل اعتذاركما وحيث أنه لا تريد ولا واحدة منكن أن تستضيفني في بيتها. "في يوم الاثنين القادم علي أن أذهب إلى الكنيسة لأتمم معاملات زواجي"	أب يحاور ابنتيه حول إقامته عندهما أب (عمره أكثر من سبعين سنة) يعلن أنه سيتزوج.	أب يكتشف إن ابنتيه لا ترغبان بإقامته في بيتيهما

32	السيدة جوردان: تتزوج؟؟ السيدة سليتر: يبدو أنه قد فقد عقله؟ السيد أبل: أنا سأتزوج من السيدة شروروكس" التي تعمل نادلة في مقهى "فنجان القهوة" لقد أرجأنا المشروع في السابق، ولكني كنت أعد مفاجأة لطيفة لكم لقد شعرت أنني عبء على كواهلكم لقد وجدت امرأة تشعر إن متعتها هي العناية بي.	السيد بل يخبر أفراد أسرته بنيته الزواج من سيدة تعمل في مقهى	ابنة تستغرب من إمكانية زواج والدها. ابنة تتهم والدها بأنه قد جن. امرأة تعمل في مقهى (في الأربعين) تتزوج شخصاً عمره فوق السبعين عاماً.

مما سبق نستنتج أن أجزاء النصوص في الجدول السابق في المبحث المشار إليه تكرس صورة نمطية للمرأة بكل ملامحها السلبية التي يفترض أن تسعى الكتب المدرسية لتحسينها لا لترسيخها، مما يقتضي إعادة النظر وتقديم نماذج مؤثرة تُختار ضمن النموذج القدوة الذي يمكن أن يؤثر في وعي الطلبة ويشكل إدراكهم حول طبائع وصفات المرأة.

الملحق (3)

صورة الرجل والمرأة في بعض الكتب المدرسية في بعض المباحث ... مزيداً من التامل

سعياً نحو التحليل الشمولي الذي يطال كل عناصر المناهج والكتب المدرسية بكل مكوناتها ويقف على كل مضامينها، فقد ارتأت الباحثة تضمين الدراسة هذا الجزء الذي يهدف تفحص بعض أجزاء النصوص في الكتب المدرسية لبعض المباحث التي لا تتعلق بمضامين أو أفكار حول المرأة يمكن تصنيفها إلى صفات أو أدوار أو علاقات أو مهن، وإنما يكرس تنميطاً جنوسياً يجعل الفتاة تشعر بالدونية في بعض الأحيان أو الغربة في مواضع أخرى وهذه الأجزاء من النصوص يمكن أن نختار منها ما يمكن أن نعرضه على النحو الآتي:

- الكتب المدرسية لمبحث العلوم تمت قراءتها قراءة فاحصة فلم يعثر على أجزاء تتعلق بالمرأة ولكن هناك أجزاء تتعلق برسائل تبث في وعي الفتاة/ الطالبة فتجعلها تدرك محدودية قدرتها على نفع الآخرين أو المشاركة في التنمية المجتمعية ، فعلى سبيل المثال يحتوي كتاب العلوم للصف الأول الأساسي الجزء الأول ، في الصفحة الثانية و الأربعين وتحت عنوان "العلم والمجتمع" على صور وعبارات لثلاثة رجال يعملون في مهن هم : طبيب العيون، وطبيب الأذن، وعامل يعمل في مجال صيانة السيارات مع إغفال حقيقة أن الكثير من النساء الأردنيات يعملن فعلياً في مجالات الطب بتخصصاته كافة، وفي مهن أخرى يفيد منها المجتمع.
- أما كتاب العلوم للصف السادس /ا لجزء الأول فهو لا يشتمل على أية جزئية تتعلق بالمرأة عدا المثال في الصفحة 164 عن فتاة (سعاد) تتكلم مع صديقتها(فاطمة) لتروي لها عن الرحلة التي قامت بها مما يكرس الصورة النمطية للمرأة الثرثارة ويشكل تنميطاً جنوسياً.

- ونقتبس عبارة من كتاب التربيـة الاجتماعيـة والوطنيـة للـصف الثـاني الجـزء الثاني، في الصفحة السابعة والخمسين "في المحكمة يوجد رجل ذو خـبرة وعلـم يعدل بين الناس ويرد الحقوق لأصحابها ويـسمى قاضـي المحكمـة" وللمـرء أن يقرأ العبارة وهو يستحضر في ذهنه تلك الحقيقـة بـأن الأردن يفخـر بأنـه مـن أوائل الـدول في العـالم العربـي الـذي وصـلت فيـه المـرأة إلى تـولي منـصب القضاء، فلماذا لا يتم تضمين إنجازات المرأة وقصص نجاحها محتـوى الكتـاب المدرسي؟ وألا يمكن إن نقول أن في المحكمة أفراد ذوو خبرة وعلم من الرجـال والنساء يعدلون بين الناس"؟.
- وحين يقدم كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالـث / الجـزء الأول محتوى تعليمي حول "السكان والحياة الاقتـصادية" تحـت عنـوان "يعمـل سـكان محافظتي في المهن التالية" تظهر ست صور لأفراد يعملون في مهن مختلفـة حيـث المـزارع، والمعلمـة، البنـاء، العامـل في المـصنع، البـائع في المتجـر، المهنـدس في المكتب. وتبث الكتب المدرسية رسالة للطالبة إن من يقوم على تـشكيل الحيـاة الاقتصادية هـم الرجال في المهن المشار إليها، فضلاً عن أن عمل المرأة بـالتعليم هو تكريس للواقع حيث أنها المهنة الأكثر شيوعاً في مجتمعنـا ،وفي هـذا تأكيـد استمرارية الواقع الذي يستأثر فيه الرجل بما نـسبته 83.6٪ مـن العمـل بـأجر من مجموع المشتغلين وفق أرقام دائرة الإحصاءات العامة لعام 2001 (اللجنـة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة، 2002) ونشير إلى أن هذه النـسبة قـد ارتفعـت عام 2007 لتبلغ 14.7٪، ويرتبط بالمعطيات السابقة حقيقة أخرى نشير إليهـا ,وهـي أن نـسبة التحـاق الإنـاث بـالتعليم العـالي مـن إجمـالي الطلبـة وفـق إحصاءات عام 2005 هي 57.3٪ مقابل 42.7٪ للذكور.

- **ومن هنا أليس من الممكن أن نطرح سؤالا على النحو الآتي:**
  - ألسنا بحاجة إلى إعادة النظر في جزئيات المناهج بحيث تشتمل على ما يرسخ اتجاهات العدالة والمساواة في فتح فرص العمل أمام الرجل والمرأة في المجتمع الأردني؟
- أما كتاب القراءة الإضافية Reader للصف الثامن الأساسي فهو يشتمل على ثمان وثلاثين صفحة ويحمل عنوان: « Three Famous Arab Men» وهؤلاء الرجال المشاهير هم: ابن بطوطة، صلاح الدين الأيوبي، ابن خلدون ولا يظهر الكتاب في أجزائه شخصيات نسوية ولا أية إشارة إلى دور المرأة في التاريخ الماضي أو المعاصر، خلا فقرة واحدة تتحدث عن رحلة ابن بطوطة للصين حيث واجهته عاصفة في طريقه اضطرته إلى اللجوء لأرض الملك Twalist –ويشير المؤلفون- إلى أن هذه هي المملكة التي نسميها الآن Sabah – " حيث النساء هناك يمتلكن شجاعة الرجال ويخضن المعارك الحربية ويقمن بأعمال بطولية ينتصرن بها على الرجال".

ويلاحظ أن الفقرة التي نشير إليها لا تقدم المرأة التي قد يراها الفرد المتعلم في الواقع المعيش بل امرأة أسطورية لا يملك الطالب إلا أن يستبعد صورتها من ذهنه... إنها المرأة الخارقة التي لا توجد إلا في الخيال والأساطير.

- أما كتاب الصف العاشر فيظهر في كتاب الطالب الفتى أحد الذي يريد أن يصبح مخترعاً.

ويقوم بصنع آلات ويقرأ الطالب حوارية تدور بين الفتى وأخته في مرآب حيث صورة أحمد وهو يستثمر وقته في صنع سيارة تعمل بالطاقة الشمسية وحينما تتساءل أخته عن السيارة التي تراها وبعد أن يجيبها أخوها عن تساؤلاتها، تنتهي إلى القول بأن الأمر يبدو معقداً كثيراً «Very Complicated» ولكنه يؤكد لها " إنه في غاية البساطة وأن سيارته لا تسبب تلوثاً ، فأي رسالة نرسلها في منهاجنا للفتاة اليافعة حول ما يمكن أن تسهم به في مجال الابتكار والاختراع؟؟

الملحق (4)

صحيفة المقابلة شبه المقننة

A SEMI-STRUCTURED INTERVIEW

1- تسعى الحركة النسوية لنساء العالم الثالث لتمكين المرأة، ويستخدم البعض مصطلحات مثل:التحرير - التنمية - التمكين.ما الذي تعنيه لك هذه المفاهيم ؟

2- لماذا تنادي/تنادين بتمكين المرأة ؟ما الذي جعلك تعتقد/ ين بالحاجة لتمكين المرأة ؟

3- ما العناصر التي قد يتكون منها تمكين المرأة الأردنية ؟

4- ماذا يعني هذا المفهوم على مستوى : الأسرة -العمل -الحياة العامة؟

5- كيف يمكن تطبيق المفهوم الذي خرجت به في المجتمع ؟

6- هل ثمة معيقات لتمكين المرأة في المجتمع الأردني؟

7- هل ثمة أمور تسهل تطبيق منظورك للتمكين في المجتمع الأردني ؟

8- عرف/ي التمكين من منظورك الخاص .

9- هل تعتقد/ين أن المنهاج هو الأداة الرئيسة لتشكيل وعي الأفراد بذواتهم و أدوارهم المجتمعية ؟

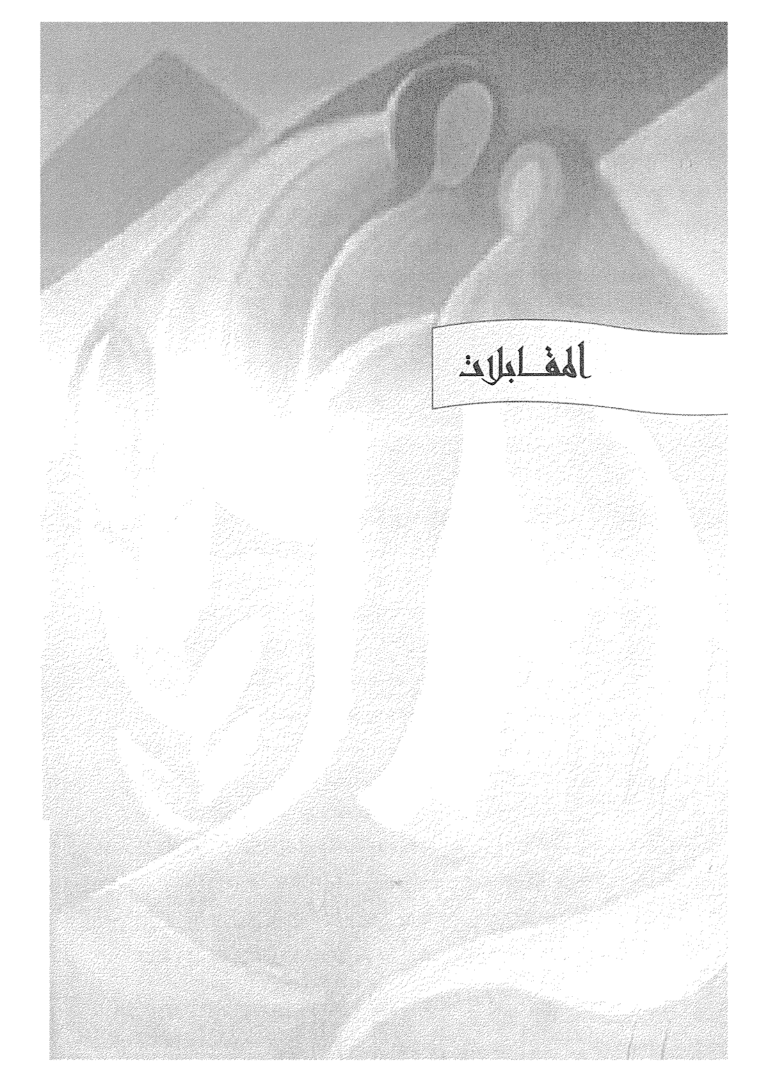
10- (ما الفعاليات و الخبرات التي شاركت فيها لتمكين المرأة الأردنية ؟)

الملحق (5)

أفراد العينة الذين تمت مقابلتهم

- د. رغده حكمت شريم / رئيس قسم علم النفس التربوي – الجامعة الأردنية
- نوال محمود الفاعوري / مأدبا –عضو المكتب السياسي - حزب الوسط الإسلامي
- منى منير شقير / ناشطة في مجال حقوق المرأة
- د .أمل حمد الفرحان / كلية إدارة الأعمال – الجامعة الأردنية
- فلحة عبد الله الطرودي / رئيسة الاتحاد النسائي-فرع المفرق (سابقا). المفرق- الخالدية
- د.إبراهيم عيسى يوسف عثمان /قسم علم الاجتماع – الجامعة الأردنية
- د . موسى مفضي شتيوي / علم الاجتماع – الجامعة الأردنية
- أسمى حنا خضر / محامية –ناشطة في مجال الدفاع عن حقوق المرأة
- فائقة حسن الدبيس / أمينة سر اتحاد المرأة /الاغوار الشمالية
- سعيد عبد الحفيظ الحجاوي / مفتي عام المملكة الأردنية الهاشمية
- هنا ضيف الله كريزم / رئيسة جمعية سيدات العقبة
- د. هيفاء أبو غزالة / المديرة الإقليمية –صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة – المكتب الإقليمي
- توجان موسى برمامت / مشروع زيادة عدد النساء في المراكز القيادية في وزارة التربية والتعليم–وزارة التربية و التعليم

- د. اسحق أحمد الفرحان / رئيس جامعة الزرقاء الأهلية
- د. بارعة بدر الدين النقشبندي/ برنامج دراسات المرأة- الجامعة الأردنية
- د. أمل أديب الصباغ / الأمينة العامة للجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة
- آمنه فلاح الزعبي / رئيسة اتحاد المرأة الأردنية
- د . فواز عبد الحميد جرادات / مدير عام إدارة المناهج والكتب المدرسية
- د . هايل عبد الحفيظ داود / نائب عميد كلية الشريعة - الجامعة الأردنية
- وداد عبد الحميد الكلالدة / الطفيلة -الاتحاد النسائي الأردني -فرع الطفيلة
- بثينة زياد حمد العبيديين/ الكرك -جامعة مؤتة - طالبة ماجستير.
- نجاة صالح فارس حمودة / مخيم الحسين - موظفة - وزارة التنمية الاجتماعية.
- د.سعاد طاهر ياسين الدسوقي /استشارية التوليد و الأمراض النسائية ،عضو اللجنة الصحية في اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة.



المقابلات

المقابلات

المقابلة رقم (1)

الباحثة: سيدي، تسعى الحركة النسوية لنساء العالم الثالث لتمكين المرأة، ويستخدم البعض مصطلحات مثل: التحرير، التنمية، التمكين، ما الذي تعنيه لك هذه المفاهيم؟

المقابَل: الحقيقة إذا نظرنا إلى معتقداتنا وتراثنا الإسلامي نجد أن الإسلام لم يفرق بين المرأة و الرجل، والعنوان يصلح لأن يكون تمكين المرأة أو الرجل أو الإنسان سواء كان أردنيا في مثل حالتنا، أم كان يعيش في أي بقعة من بقاع الأرض لأن الله كرم الإنسان كونه إنسان (ولقد كرمنا بني آدم)، وعلى الرغم أن القران الكريم نزل بلغة عربية وفي أرض عربية، إلا أن رسالته عالمية ولذلك (وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين) عودا إلى مفهوم تمكين المرأة أو الرجل، أقول بأن الإسلام نظر نظرة متساوية ونظرة إنسانية للرجل و المرأة، و الله سبحانه وتعالى يقول في أول سورة النساء (يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها وبث منهما رجالا كثيرا ونساء واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام أن الله كان عليكم رقيبا) الله سبحانه وتعالى خاطب الإنسان لكونه إنسان، وأن الرجل و المرأة مخلوقان من نفس واحدة وبث من الرجل و المرأة رجالا كثيرا ونساء. والله سألنا أن نتقي الله في بعضنا بعضا في الرجل وفي المرأة، والله سبحانه وتعالى قال: (ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة..)

فإذن منذ بداية الخلق كونه ذكر أو أنثى خلق من طينة واحدة. والرسول يقول : النساء شقائق الرجال، والشقيق يعني المكافئ، المعادل، ولكن طبيعة وظيفة

الرجل وطبيعة المرأة قد تقتضي الخلاف في المسؤوليات ومدى المسؤوليات، ولا يضير المرأة أن يكون الرجال قوامون على النساء بالنسبة لقيادة الأسرة لان أي مجموعة من ثلاثة فأكثر يلزمها قيادة ولذلك قيادة الأسرة للرجل. ولكن الإسلام أعطى للمرأة نفس حقوق الرجل، والشيء المختلف فيه في الشرع الإسلامي هو: هل تتولى المرأة الولاية -بمعنى رئيس دولة -؟ أما فيما عدا ذلك فان جمهور علماء المسلمين يساوون بين الرجل والمرأة في كل شيء وابتداء فان الرجل والمرأة بحسب عقيدتنا وثقافتنا وهويتنا الحضارية الإسلامية مكلفين مع بعض بنفس التكليف ومسؤولين نفس المسؤولية ومحا سبين نفس المحاسبة ولذلك من عهد آدم عليه السلام ، قال تعالى: 'اسكن أنت وزوجك الجنة وكلا منها حيث شئتما.' اثنان، حتى في الخطيئة البعض يقول حواء هي التي أغرت آدم بالأكل من الشجرة ولكن في القران الكريم هناك المخاطبة للاثنين، هناك الخطيئة للاثنين، إذن من حيث النظرية و الأساس العقائدي و الفكري الإسلامي إن الرجل و المرأة ممكنين من الخالق رب العزة عز وجل. إما في واقع الأمر فقد يختلف بحسب **sub-cultures** فالثقافات الفرعية تتأثر في الزمان والمكان وتختلط فيها الأعراف، والعادات بالتطبيقات وقد يظن البعض أن هذا العرف أو هذه العادة من هوية الأمة أو ثقافتها وهو لا يكون كذلك. ولكن في عصرنا الحاضر أنا ضد أن نقول تحرير المرأة أو إعطائها حقها كأنها مستعبدة وتحرر.قد تكون مظلومة، ولكن قد يكون رجال كثيرين مظلومين. لذلك تحرير ينطبق على المرأة و الرجل وكذلك التنمية تنطبق على الرجل و المرأة لكن في هذا الاصطلاح الجديد إذا أخذنا بالمعنى التربوي بمعنى أننا نريد أن نرجع إلى أصولنا الفكرية و المسؤوليات التي أعطيت للمرأة و الرجل نظريا ومدى تنزيلها على الواقع ومدى تطبيقها في الواقع فاعتقد أن هناك مجال كبير للإصلاح و التطوير. مثلا طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة فإذا كانت لظروف معينة الأمية بين النساء أكثر فهذا ليس ذنب فكرنا ولكن ذنب التطبيق ولذلك ندعو نحن كتربويين -ورسالتك تربوية - إلى المساهمة بين الرجل و المرأة في كل ظروف المعرفة، في كل ميادينها، وفي كل مجالاتها ابتداء من الفقه، وكثير من الشيخات كان تلاميذهم من الفقهاء وبالعكس وامتدادا إلى الأشياء العلمية

والتكنولوجية والى آخره. ولـذلك في مجـال التربيـة يجـب تمكـين المـرأة مـن أن تخـوض التعلم ابتداء من محو الأمية وانتهاء إلى أرقى الدرجات العلمية

الباحثة: سيدي، نعود للتمكين، ما العناصر التي قد يتكون منهـا تمكـين المـرأة الأردنية؟

المقابَل: إذا قصدت بالعناصر المجالات والأبعاد في تقديري فـان النقطـة الأولى المهمة هي تمكينها من فقه دينها وعقيدتها لتعـرف حقوقهـا وواجباتهـا ابتـداء وتنـاقش فيها الرجل بحيث أنها إذا شـعرت أنهـا مظلومـة أو تنـتقص حقوقهـا في هـذه الناحيـة تستطيع أن ترجعه إلى الـشرع، وتقـول لـه ألم يقـل الله تعـالى كـذا، ألم يقـل الرسـول: النساء شقائق الرجال فمن الناحية الفقهية أعتقد تمكينها جوهري وأساسي من الناحيـة التربوية في المجالات التربوية أعتقد يجب أن تمكن.في عالمنا العربي للأسف نـسبة الأميـة طبعا استثني الأردن منذ الستينيات بدأنا وبدأ الجميع الاهتمام بهـذه الناحيـة بحيث لا فرق بـين الرجـل و المـرأة وحتـى في جامعاتنـا تجـدين أكثـر مـن 0.5 ٪ مـن الطـلاب المسجلين هم بنات ونجد حتى الرجـل الأمـي الريفـي يحـرص علـى تعليم ابنتـه كمـا يحرص رجل المدينة وهذه مفخرة من المفاخر.

الباحثة: سيدي، كيف يكون تمكين المرأة في العمل؟

المقابَل: تمكينها في العمل العام، في العمل الاجتمـاعي المـرأة بطبيعتهـا قـديرة على أن تخوض العمل الاجتماعي مثلها مثل الرجل وربما بتكوينها وعاطفتها قد تكون أكثر فاعلية تلقي الظلال العاطفية على بعض المشاريع، رعاية اليتـيم، الإحـسان والـبر إلى آخـره، النـواحي الاقتـصادية أيـضا تـستطيع المـرأة أن تـشارك في هـذه النـواحي الاقتصادية والمهـارات التجاريـة لكـن قـد يكـون طبيعـة العمـل الاقتـصادي إذا كـان محصورا في بلدها يمكن أن يكون أنسب لها من أن يقتضي السفر إلى قارات أخـرى الخ، لأنها أيضا مرتبطة كربة أسرة لكن لا يوجد قيد. أنـا لا أدعـو إلى افتعـال بحجـة تمكـين المرأة أن تعطى فرص أكثر من اللزوم بحجة إنقاذها أو مساواتها بالرجل إعطائها فـرص في النواحي الاقتصادية أكثر مما يجب، لأن الرجل ربما بطبيعته أيضا أقـدر علـى العمـل

اليدوي والحرفي. أنا لا أطيق أن أرى امرأة تعمل في تصليح الأحذية، وتدق المسامير أما الرجل فيقبل(ويغسل يديه ويروح). ويجب أن يفهم هذا عمليا أنه ليس بعدا عن المساواة، وعمليا المرأة تعرف عن مثل هذه الأمور. في السياسة مثلا الآن الجو السياسي و الكوتا النسائية، أعتقد أن المجال مفتوح وهذا حقها يعني خذ في البرلمان، ووظيفة البرلمان التشريع وهذا يعتمد على الفقه و العلم والمراقبة – مراقبة التنفيذ وفي التشريع الذي يستند على العلم والنفقة، ومطلوب من الرجل و المرأة أن يتفقهوا.ولذلك تستطيع المرأة أن تكون نائب في البرلمان وتشرع وتراقب مع زميلها الرجل وتراقب تنفيذ الحكومة، وهذا نوع من الأمر بالمعروف و النهي عن المنكر. فأيضا الإسلام ينادي المرأة والرجل أن يأمروا بالمعروف وينهوا عن المنكر (المؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر..). لذلك لا أجد أي غضاضة في هذا الموضوع. لكن أيضا إذا ذهبت بعيدا في هذا المجال أنا ضد أن يكون هناك كوتا للنساء لأن المرأة مواطن ومادمنا ننظر إليهم على أنهم متساوون فمن المفروض أن ينتخب الناس من يريدون سواء رجل أو امرأة –طبعا قد يقول أصحاب الدعوة للكوتا بأن المجتمع ما نضج كفاية وهذا لن يقدم فربما يتساءل الإنسان في هذه النظرة، ولكن في تقديري فإنها آلية يجب ألا تستمر طويلا.

الباحثة: ولكن المرأة في أريا فنا وبوادينا تعاني، فهي تحمل معولها في الصباح وتذهب للحقل وتعمل به لغاية الخامسة مساء، ولقد اشتكت لي بعض النسوة في بعض القرى حول معاناتهن وعدم الاعتراف بجهودهن من قبل الزوج أو الوالد، فكيف نفهم هذا الواقع في ظل التشريعات الإسلامية العادلة حيال عمل المرأة؟

المقابَل: المرأة أعطيت هذا الحق ابتداء من العمل الزراعي في الريف ومستلزمات هذا العمل إلى العمل في المصنع في المدينة، ولكنها ليست مجبرة عليه خصوصا بعد أن تتزوج فنفقتها على رجلها حتى ولو كسبت مالا فلها حق التصرف وربما إلى حد الآن ما زالت في فرنسا لا تستطيع التصرف في مالها فلذلك لدينا استقلالية فالمرأة إذا أنفقت كرما منها وإذا لم تنفق ليست ملزمة أن تنفق، أما ما

تعرضت إليه من عمل المرأة في الريف فبصورة عامة كانت المرأة تشعر مع زوجها مع أبيها، وأنا ألحظ أيضا كما تفضلت فهذا على حساب صحتها وعلى حساب ثقافتها على حساب عنايتها بنفسها. ربما يحتاج الرجل أن يخفف عنها وإذا ساعدته يكون كرم منها وتعاون على ظروف الحياة.

الباحثة: سيدي، أنت تحدثت الآن عن مصطلحات التحرير، التنمية، التمكين، ولكن التمكين تحديدا، ماذا يعني هذا المصطلح على مستوى الأسرة، كيف نمكن المرأة أسريا؟

المقابَل: على مستوى الأسرة، يجب أن يعرف الزوج أو الزوجة الأب والأم أن هذه الأسرة مشروع مشترك، والقوامة للرجل بمعنى الرئاسة وتدبير الأمور والقيادة الديمقراطية للأسرة وليست الديكتاتورية بأن رأيي هو النافذ.فيجب أن يكون تمكين المرأة في الأسرة بمعنى إعطائها الشؤون الداخلية بصلاحيات كثيرة و الرجل مع المجتمع –الصلاحيات الخارجية- لكن في نفس الوقت يتشاورون والقرارات تكون ديمقراطية. وأعتقد أحيانا أن الثقافة الأجنبية قد تؤثر إلى ثقافتنا المحلية بحجة حرية المرأة وبحجة خروجها من البيت، وأنا سمعت اليوم أن هناك نساء يخرجن ولا يخبرن أزواجهن أين يذهبن، وكذلك الزوج يقول لزوجته:مش شغلك متى أعود للبيت. في الحقيقة هناك دور تكاملي تمكين المرأة يعني أنها تأخذ صلاحياتها في الداخل وفي نفس الوقت تشارك في العمل في المجتمع في القدر الذي لا يؤثر على بيتها وهي نواة الأسرة.. نواة المجتمع. وفي نفس الوقت الرجل يتفرغ للعمل الداخلي وهو المسؤول عن النفقة على الأسرة ولكن يتشاورون في تربية الأولاد وهم مشروع مشترك. أنا دائما أقول لا أخش على المجتمع العربي من القنبلة الذرية لأنها قد تقتل مئات الآلاف بل الملايين، ويبقى الكثير ولكن أخشى عليه من القنبلة الاجتماعية والتفسخ الاجتماعي الذي إذا بدا – لا سمح الله لا ينتهي ...وينهار المجتمع من الداخل. ولذلك تمكين المرأة في بعد الأسرة هو مدى نجاحها وإنجاحها بتشجيع زوجها، والمجتمع، والثقافة الاجتماعية على تقويم نواة المجتمع وهو الأسرة المتكاملة الغير متفسخة ولا متفككة. الأسرة ليست فندقا يلجأ

إليه أفراد الأسرة للنوم وإنما هي محضن للتربية والثقافة وكثير من علماء النفس كما تعلمين يقولون أن معظم معالم شخصية الفرد تتكون في الست سنوات الأولى. وهنا يقول حافظ إبراهيم الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق.

لذلك أعتقد أن تمكين المرأة في الأسرة. بمعنى بناء الأسرة الجيدة و التعاون مع الزوج في هذا البناء. أما المرأة التي لا تعتني بأسرتها يكون أبنائها مجهولي الهوية أو متأثرين بالثقافات الأخرى دون أن يتشربوا هوية الأمة فاعتقد أن هذه المرأة ولو ادعت الثقافة، ولو ادعت الحرية تكون فاشلة وليست متمكنة. فتمكين المرأة يكون عن طريق نجاحها في تكوين أسرة جيدة.

الباحثة: هل ترى أن المنهاج هو الأداة الرئيسة لتشكيل وعي الأفراد بذواتهم وأدوارهم المجتمعية؟

المقابَل: تعنين المنهاج بمفهومه الشمولي؟

الباحثة: أعني المنهاج بمفهومه الشمولي من حيث هو أداة لتكوين الأفراد تكوينا نفسيا اجتماعيا، ثقافيا، وفي الأبعاد الحياتية كافة، على شاكلة معينة

المقابَل: المناهج التربوية لها الأثر في بناء الفرد وبناء الأسرة، وأنا دائما أعتبر أن أربع مواد في المنهاج هي مواد بناء الأمة وهي: علم الشريعة و العقيدة لنا المسلمين –علم التاريخ الذي يبين مسيرة الأمة عبر العصور بإيجابياتها لكي نعززها، وسلبياتها ونحاول أن نتجنبها – اللغة العربية ...وكم يسيئني أن أرى أن معظم اللافتات باللغة الأجنبية حتى عند الرد على التلفون تستخدم المصطلحات الأجنبية. هذه تمسح شخصية الفرد وشخصية الأمة. وحينما يريد بعض الشباب أن يبرهن انهم مثقفون يتكلمون بالإنجليزية وكأنه لا يحسن التعبير باللغة العربية، هذا لا يعني أنني ضد تعلم اللغات الأجنبية، فمن تعلم لغة قوم أمن شرهم، بل بالعكس أنا أؤمن من زاوية أوسع أن الإنسان يساوي عدد اللغات التي يعرفها لأنه بهذه الطريقة يطلع على ثقافات و منظورات فكرية أوسع. ثم التربية يعني هذه المواد الأربعة: اللغة –الدين –

التاريخ – التربية (كيف نربي الإنسان) هذه مواد بناء الإنسان ويجب أن تهتم بها مناهجنا اهتماما خاصا. أقول لك أنه في جامعتنا ، جامعة الزرقاء الأهلية حينما أنشأناها في عام 1994 قبل عشر سنوات درست المواضيع والخطط فركزنا على هذه المواد لجميع الطلبة – كمتطلبات لجميع الطلبة – والناحية الثانية التي اهتممنا بها أن الشخص الذي يريد أن يتخرج من الجامعة يجب أن يكون رصيده سلوكه الحضاري بحيث هذه النظريات التي درسها عن حاضر العقيدة. .اللغة يمارسها، لذلك نهتم بسلوكه الحضاري لأن إيجاد البيئة التربوية و الحضارية تساعد في تعزيز تطبيق المناهج النظرية التي يأخذوها ولذلك فان المنهاج، منهاج الأم والأب في التربية والمناهج التي تبني شخصية الفرد هي التي تبني شخصية الأمة. نحن حريصون في هذه الجامعة أن يكون هناك بند بالإضافة إلى المجتمع الأردني والأمة العربية أيضا حاضر العالم الإسلامي من قضية فلسطينية وغيرها، أن يكون الطالب في صورتها بحيث يشعر أنه جزء من أمته.هناك رسالة كتبتها عن التحديات الثقافية لشبابنا أن امتنا تتعرض لمحاولة مسخ ثقافتنا، وخصوصا بعد أحداث 11 سبتمبر، ومحاولة التدخل في مناهجنا: ماذا ندرس وماذا لا ندرس...و المحظور وما هو المرغوب بحيث يريدون لنا أن ننسى قضايانا المصيرية. يريدون لنا أن تكون شخصية الفرد ليست منتمية إلى قضايا الأمة بل إلى هلامية مفهوم العولمة وأن الإنسان في الأردن مثل الإنسان في أمريكا ويجب أن يقلده، يريدون أن يؤكدوا على ثقافة الاستهلاك.ونحن في المناهج يجب أن ننتبه لذلك في عالم تطغى فيه الشركات العملاقة و العولمة الاقتصادية على الكثير من المبادئ الأساسية. عني أنه في البيت أو في الجامعة يجب أن نشتري ما نريد ضمن مقياس مدى الحاجة إليه وألا يكون المقياس التباهي أو اتباع الموضة...بالتربة تؤثر على اقتصاد الأمة بدلا من أن تكون مدينة. .. لماذا لا نأكل مما نزرع ونلبس مما نصنع. ..كذلك لماذا اشتري القميص من ربما أمريكا أو فرنسا ويمكن شراؤه من مصنع محلي، وهنا أقول أن المناهج في حد ذاتها لا تكفي وإنما هي أساسية ولابد من إيجاد المناخ السياسي والاجتماعي والاقتصادي العام الذي يؤكد على ثقافة الحاجة وليس الاستهلاك يؤكد على ثقافة الانتماء للوطن والأمة وليس الانتماء فقط لتيارات العولمة ولا أقول العالمية

لأن الإنسان ينتمي للعالمية ونحن عالميين وإنسانيين بطبيعتنا (وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين)، وإذا دخلت امرأة النار في هرة عذبتها. فالمناهج لاشك لها دورها ابتداء من مناهج التربية الأسرية، وهنا يبرز دور المرأة في المناهج خصوصا ما قبل المدرسة وحبذا لو يكون هناك مكتبة الأسرة التي تشتمل قصص اللعب و الأدبيات التي تركز على مبادئ الأمة. فإذا ربت إلام أولادها على منهج سليم، أنا أعتقد أن هذه هي النواة الراسخة للتربية في المدرسة و الجامعة. وعندما كنت وزيرا للتربية والتعليم كنت حريصا على إنشاء جمعيات الآباء و المدرسين على أساس أن يتعاون الأب و الأم مع مدير المدرسة على استمرار تربية الطفل فيعرف الأبوان ما يجري في المدرسة لطفلهما، و المدرسة تعرف ما هي خلفية الطفل فيتعاون البيت و المدرسة.

الباحثة: الآن نعود للشق الآخر من هذا السؤال، ما الذي يعنيه مفهوم التمكين على مستوى الحياة العامة، ولي أن أقول أن المرأة المسلمة كانت تحاور وتجادل وتلجأ لولي الأمر حينما تحس بالظلم ولم ينكر عليها أحد ذلك فكيف ترى يا سيدي إمكانية تمكين المرأة في الحياة العامة؟

المقابَل: المرأة تساهم في الحياة العامة والإسلام كلفها كما كلف الرجل وفتح لها مجالات العمل العام، وكما تفضلت، الله من فوق سبع طباق سمع قول المجادلة (قد سمع الله قول التي تجادلك في زوجها وتشتكي إلى الله والله يسمع تحاوركما إن الله سميع بصير) المرأة كانت في الجهاد تجاهد وفي الإسعاف تسعف ، وهناك خولة بنت الأزور وغيرها. والنساء طالبن بحقوقهن وقلن: يا رسول الله اجعل لنا من نفسك يوما ...وحتى في الصلاة كان الرجال في الصفوف الأولى يليهم الصبيان ثم النساء لكرامتهن واحترامهن وحتى يكون بينهن وبين الرجال نوع من الحاجز أو الفاصل، ولكن كانوا يحضرون. .ولذلك لا بأس أن تحضر المرأة وتساهم في العمل العام، مع التقيد بالضوابط الشرعية. وهنا يجب أن نفرق بين ما يسمى بالخلوة و الاختلاط، لا بأس أن تحضر المرأة مع الضوابط الشرعية لكن الخلوة بمعنى الانعزال ولمدة طويلة بأي حجة فهذا هو الممنوع.

الباحثة: سيدي، كيف يمكن تطبيق المفهوم الذي خرجت به في المجتمع؟

المقابَل: يجب أن يكون هناك نوع من الحملة العامة ليس من قبل النساء فقط وإنما من قبل الرجال والنساء لتطبيق مفهوم تمكين المرأة والرجل من ممارسة حقوقهم. وان كان من حق المرأة أن تكون حساسة أكثر لحقوقها. وهذه الحملة يجب أن تعزز بتشريعات تنطبق حتى على المؤسسات الخاصة بحيث أنه اذا علم أنه توجد محسوبية أو شخص يوظف أقاربه وليس الأكفأ يجب أن يحاسب.

الباحثة: accountability؟

المقابَل: بالضبط، وهذا تفسير الآية (أن خير من استأجرت القوي الأمين) القوي هو الكفؤ والأمين هو الذي يطبق هذه الكفاءة بأمانة وإخلاص. ففي تقديري أننا إذا طبقنا (أن خير من استأجرت القوي الأمين) فنجد أن تمكين المرأة أصبح تحصيل حاصل وليس بفرضية.

والقضية الثالثة في تقديري، أن على المرأة - ما دمنا نتحدث عن المرأة وتمكينها – عندما تتسلم مسؤولية أن تعمل وتثبت وجودها ولا تتحجج مرة ثانية بعدما تحصل على الحق الطبيعي لها، وألا تقول طيب لأني امرأة لماذا لا تراعوني في كذا؟ ولماذا لا تراعوني في كذا فتعود وتنتكس إلى نقاط الضعف أن جاز التعبير، فان قامت بواجبها خير قيام أنا اعتقد أنها تثبت وجودها، ولا ننسى دور التشريعات وعلينا أن ننقي التشريعات من الأشياء التي تحد من حقوق المرأة. هذا لا بأس به ولتكن حملة سياسية، أن أي تشريع لا يتفق مع شريعتنا أو هويتنا ويحاول أن ينتقص من حقوق المرأة أو الرجل يجب أن ينقح ويعتبر المرأة و الرجل متساويان. ولا ننسى دور التثقيف و التربية في البيت، وحين يرى الولد والبنت أن الأم والأب لا يميزون ولا يسمعون مقولات من قبيل (أنتم البنات لا دخل لكم) عند مناقشة القضايا البيتية. بعض الآباء الجهلة لا يعطوا حقوق البنات مثل الأولاد ولا أعني أن البنت

تأخذ أقل من نصيب الولد، هذه لها رد كثير في بعض الأحيان البنت تأخذ أكثر من الولد.

الباحثة: في التشريعات الربانية كل حق أكبر تقابله مسؤولية أكبر وهذه قمة العدالة.

المقابَل: بالضبط، وهذه قمة العدالة، أحسنت ...نعم لأن الرجل هو الذي ينفق وهو الذي يدفع المهر، 0وأنا اعتقد أن التنشئة البيتية لها أثر وإذا ربى الآباء والأمهات بناتهم على أنه لا يوجد تمييز (كل مولود ولد.) بل بالعكس حتى الرسول صلى الله عليه وسلم زيادة في تمكين المرأة –أن جاز التعبير يقول للرجل إذا كان عندك ابنتين فعلمتهما وربيتهما و زوجتهما لك الجنة، وقال آخر: وابنة واحدة؟ قال الرسول: وبنت واحدة. فلذلك الاهتمام بالمرأة ضمن أسرتها0، وإعطائها نفس الفرص المتكافئة. ولا نقول هذا مختبر حاسوب للأولاد(لأنهم أبدى ... البنات خليهم بعدين).إذن لابد من المساواة في التطبيق.

الباحثة: من وجهة نظرك، هل تعتقد أن ثمة معيقات لتمكين المرأة في المجتمع الأردني؟

المقابَل: هناك الإعلام والفضائيات لها أثر في غسل عقول الناس والتثقيف -- للأسف – المسيء. في تقديري إذا انتبهت الدول العربية الإسلامية بحيث شذبتها خصوصا التي تصدر عنها هذه البرامج بحيث لا تظهر المرأة بمظهر الترويح عن الناس والخلاعة، وإظهارها بأنها فقط مادة ترويجية كأنها سوق نخاسة وهذا لا يظهر قدرة المرأة وإبداعها في المصنع والزراعة. يمكن إذا جاز القول أن المعيق الأول هو الأعراف التي تسيطر على قطاعات من مجتمعاتنا كأن تجبر المرأة على الزواج، أو أن يضغط عليها الأهل حينما تريد أن تعمل في مجال معين يعني المعيق الأعراف وليست الفلسفة

الإسلامية، كذلك من المعيقات بعض التشريعات في مجتمعنا وهذه يجب أن تنقى من أي شيء يعيق المرأة. من المعيقات ربما الظروف الاقتصادية العامة في البلد، لو كان البلد فيها نهضة اقتصادية واضحة والناس في يسار الخ. .ربما المرأة تكون أزيلت من طريقها العقبات لكن حينما يكون الناس في ضيق، ومستوى البطالة كبير ومستوى الفقر عالي قد تكون هناك معيقات للمرأة أن تحقق ذاتها، فإما أن تعمل في أعمال تستغل فيها مثل بعض المصانع التي تستغل النساء، ويعطونهم ستين، سبعين دينار فقد تستغل المرأة استغلالا بشعا نتيجة بعض الأزمات الاقتصادية 0، مثلا في بعض الدول الفقيرة عندما يكون عدد أفراد الأسرة كبير ونتيجة الفقر يعملن كخادمات وهذا يعيقها أن تتقدم أو تطالب بحقوقها، لذلك التنمية الشاملة وانتباه الحكومات على رفاهية شعوبهم و الإصلاح الإداري ومحاربة الفساد والعدالة. العدل أساس الملك. وان المجتمع أسرة كبيرة ما يضير واحد يضيرنا جميعا هذا يجنب المرأة الكثير من العوائق و الفقر والبطالة.

الباحثة: هل ثمة أمور في المجتمع الأردني تسهل تطبيق منظورك للتمكين؟

المقابَل: نعم هناك ميسرات وهي:

- العناية بالتربية الأسرية البيتية محور أساسي
- العناية بتطوير المناهج باستمرار و هذا مبدأ تطوير المناهج عملية مستمرة بحيث تراعي تمكين المرأة في المجتمع.
- السياسات التشريعية تسهل حصول المرأة على حقوقها وتسهل تمكين المرأة
- وعي المرأة الذاتي في المجتمع النسائي، لا إفراط ولا تفريط: عليهن أخذ حقوقهن وفي نفس الوقت لا يطالبوا بأكثر مما يحصل عليه الرجل ولكن الإطار العام أن الرجل والمرأة يتعاونان في تمكين الرجل والمرأة.

الباحثة: دكتور. ، وصلنا للسؤال الأخير: هل تعرف التمكين من منظورك الخاص؟

المقابَل: هو معرفة المرأة لطبيعتها وحقوقها ووضوح صورة الثقافة العربية الإسلامية في ذهنها، ومدى التزامها بها وحرصها وحماسها لتطبيق هذه الأمور النظرية وهذا هو مفهوم التمكين. ولكن التمكين لا ينظر إليه من البعد النظري فقط، ولا من زاوية الصراعات الحالية التي قد تلف المجتمع وتذهب بالمرأة بعيدا عن الخط الأساسي الثقافي الحضاري لهوية الأمة، فالتمكين له بعد نظري وله بعد عملي يرتبط بمدى تقدم مجتمعنا، ولا تستطيع أن نتقدم ونمكن المرأة أكثر مما يتحمل المجتمع في ظرف معين، وقد تكون عملية تمكين المرأة عملية مستمرة وليست كإشعال زر الكهرباء ...في 24ثانية تتمكن المرأة، فهي عملية مستمرة وصاعدة وبانية. ولذلك أهم شيء أن يتعاون الرجل و المرأة على تمكين أنفسهم واعتبار قضية تمكين الإنسان هي القضية الكلية الإستراتيجية.

الباحثة: سيدي لك بالغ الشكر وكل التقدير على ما تفضلت به. .

المقابلة رقم (2)

الباحثة: آنستي، تسعى الحركة النسوية لنساء العالم الثالث لتمكين المرأة، ويستخدم البعض مصطلحات مثل التحرير، التنمية، التمكين، هل تنادين بتمكين المرأة، بداية؟

المقابلـة: بالتأكيد أنادى بتمكين المرأة للوصول إلى مراكز القرار ولتغيير السياسات السائدة ولتكوين الجماعات الضاغطة، وتمكينها له عناصر و يتأتى من أكثر من جانب: الجانب الاجتماعي، السياسي، والاقتصادي. وتمكين المرأة قضية مهمة من حيث المعرفة –التعليم –الخبرات –وإكساب المرأة المهارات. غالبا النساء الريفيات – وأنا واحدة منهن –تطلعن للعلم كوسيلة لتحسين مستوى المعيشة. وأنا أتطلع إلى الوصول لمركز قيادي ولدي مهارات وطاقات أستطيع من خلالها أن أكون متميزة، إضافة إلى إعطاء المجتمع ميزة ونكهة. وهذا ظهر من خلال العمل كفريق واحد، حاليا في الحملات الانتخابية.

الباحثة: نعود للمصطلحات، التحرير –التنمية –التمكين ما الذي تعنيه لك؟

المقابلة: السؤال الذي يطرح نفسه : من ماذا نريد أن نحرر المرأة؟ التحرير، قضية المساواة ، والتحرر بعيدة عن مجتمعنا وديننا. وكل ما أطالب به هو العدالة والمساواة. إذا كنت كفؤة اخذ فرصتي. والمسألة ليست ذكر ولا أنثى،وإنما هناك معارف ومهارات وخبرات والشخص يتميز لأن الله أعطاه ملكات خاصة، التنمية، بصراحة مصطلح موجع يجوز لأننا نهتم بالاقتصاد فهذا المصطلح معشش في رؤوسنا وعلى مستوى الترشيح، كيف يمكن لأي امرأة أن ترشح نفسها لأي موقع قيادي وليس هناك دعم للمرأة؟

الباحثة: أختي...، هل ترين أن هناك حاجة لتمكين المرأة الأردنية....و كيف؟

المقابلة: من خلال تطويع المعرفة والعلم لخدمة الأهداف. أنا من ضمن النساء اللواتي سافرن وذهبن للغرب، ولكني أشعر أنني بحاجة ماسة للتمكين وأن جوانب تنقصني من معرفة ودراية وغيرها وهذا يحتاج للجهد والجهة التي تتبنى هذا الطرح.

الباحثة: كفتاة لك تجربة متميزة في العمل الاجتماعي، السيدات هنا في الخالدية هل يعانين؟ هل تشرحين لنا عن كيفية ونوعية المعاناة ، إذا وجدت، من ماذا تعاني المرأة هنا؟

المقابلة: من عدة جوانب: المعرفية –الاقتصادية –وغالبا المرأة هي التي تتضرر. ويقولون بان من يتضرر من الحرب هم المرأة والأطفال، ومن الفقر تتضرر المرأة. وعندما يكون لديها أحد أفراد الأسرة عاطل عن العمل وخاصة رب الأسرة –حيث أن الرجل هو المعني بالإعالة وهو المتكفل بها –لكن توفير فرصة عمل له تصبح همها الشاغل، وهو نفسه لا يسمح لها بل يمنعها من العمل وقد تكون مؤهلة علميا، حتى التعليم البنت تحرم منه، وتدرس حتى الصف الرابع، وسن الزواج هو الخامسة عشرة. وهناك ثغرة بالقانون حيث تكون الفتاة لا تتحمل مسؤولية الزواج. والتعليم لا يوعينا في هذه المشاكل ولا يقدم لنا الوعي لمسألة الأسرة والزواج و المسؤولية. أنا نفسي (فلحة) بدأت أعي أنوثتي كامرأة متأخرة ولاحظت أنني كنت منساقة لجانب واحد ركزت عليه طوال الوقت ولاحظت أن هناك فجوة كبيرة في حياتي ...وهذا أحسه الآن بقوة.

الباحثة: نتحدث عن عناصر التمكين ...لو أردنا أن نمكن المرأة الأردنية ما العناصر التي قد يتكون منها التمكين؟

المقابلة: هناك عدة عناصر وأبعاد، البعد التعليمي –البعد الاقتصادي –البعد السياسي، المرأة لم تنخرط بعد في هذا الجانب. في جانب التعليم كتب كثيرا. ولكن ما

لم يكتب حوله هو الجانب السياسي والاقتصادي. فالمرأة لا تنضم للأحـزاب الـسياسية وتتساءل عن مصادر تمويل تلك الأحزاب

الباحثة: ألا تعتقدين أن الرجل أيضا يتخوف من الانـضمام لحـزب سياسـي، القضية بحاجة إلى إعادة نظر.

المقابلة: ربما يملك الشجاعة أكثـر ليقـوم بـذلك، ولكـن الجهـات الرسميـة لا تلاحق المرأة كما تلاحق الرجل. وبالتالي هم يعدون للمائه قبل أن يوقفـوا امـرأة. أمـا الرجل فربما وشاية تودي به إلى السجن. أما في جانب القـوانين والتـشريعات، بالتأكيـد من شرعها هو رجل، وبالتالي هـو ينظـر مـن زاويتـه الـتي يقـف بهـا ...مـن منظـوره الخاص، وهو يعتقد أنه يرى من زاويته كـل شـيء.وهـذا يـذكرني بحنـا مينـا في قـصة "الشراع و العاصفة"فهو يقول: أن المسافة بين العين ومد النظـر ليـست المـسافة الوحيـدة للرؤية، وليست الأكثر طولا.. ولا الأكثر بهجة، وكلمـا تقـدم الإنـسان بالمـشي قلـيلا كلما رأى أكثر.. القضية الآن هـي أنـه كـان الأجـدى أن يكـون هنـاك دور للمـرأة في التشريعات ليعيد تشكيل المنظور والرؤية وجماعات الضغط.

الباحثة: تقولين جماعات الضغط، ما المقصود بجماعات الضغط؟

المقابلة: أنا أقصد أن جماعات الضغط هم الذين يشكلون لوبي بشكل أو بآخر بحيث يستطيعون أن يؤثروا على أصحاب القرار ليغيروا قراراتهم في بعض القوانين.

الباحثة: الآن نتحدث ماذا يعني هذا المفهوم على مستوى الأسرة، كيف نمكـن المرأة أسريا؟

المقابلة: حقيقة هذا السؤال يثير بداخلي أشياء كثيرة.

الباحثة: تحدثي بصراحة.. وقولي ما شئت.

المقابلة: إشكالية الرجل أنه حين يختار شـريكة الحيـاة ضـمن عـادات وتقاليـد أراء الأسرة، يجب أن تكـون معـايير وضـوابط والجيـل القـادم لابـد أن يكـون مـتعلم

...لكن التعليم لا يعني شيئا إذا كان عبارة عن شهادات معلقة على الحائط ولكن هو في الحقيقة مفتاح ويجب أن يستغل بطريقة صحيحة.

الباحثة: المدرسة إحدى مؤسسات المجتمع الهامة، والمنهاج أداة لتشكيل وعي الأفراد بذواتهم وبالآخرين فهل تعتقدين انه قد نجح في تشكيل وعي المرأة الأردنية بذاتها؟

المقابل: وأنا أسأل هل هو للتشكيل أم لتكريس واقع معين؟ أنا أتذكر عندما كنا صغارا كانوا يدرسوننا عن كليلة ودمنة، أنا أتطلع الآن للمناهج وأجدها فارغة من محتواها، حتى في الجامعة.

الباحثة: لكن ألا تقدم المدارس و الجامعات منهاجا خفيا يتأثر به الطالب دون أن يدري المعلم

المقابلة: ليس بهذا العمق الذي تتحدثين عنه.

الباحثة: أنا لا أتحدث عن منهاج رسمي مكتوب ...أنا أتحدث عن سلوك معلم قد يكون غير مقصود يرسل رسالة فيلتقطها الطالب، وهذا ما يسميه مختصو المناهج، المنهاج الخفي وهو أقوى وأبعد أثرا من المنهاج الرسمي المكتوب.

المقابلة: صحيح ولكن هل أعددنا معلما لتدريس هذا المنهاج؟

الباحثة: لعل هذا النوع من المنهاج لا يحتاج لإعداد وتدريب طويلين، وهو يتأثر بمعتقدات المعلم واتجاهاته وسلوكه وقد تكون آثار هذا المنهاج سلبية ...

المقابلة: هناك الكثير من المعلمين الذين يحتاجون لزيادة معرفتهم ولأن ينظروا إلى أنفسهم قبل أن يدخلوا الصفوف.

الباحثة: سيدتي، التمكين على مستوى العمل كيف يمكن أن يتم؟

المقابلة: من خلال إعطاء المرأة الفرصة الحقيقية في أن تنافس وأن تأخـذ حقهـا كاملا مثلها مثل أخيها الرجل.

الباحثة: التمكين على مستوى الحياة العامة؟

المقابلة: من خلال المشاركة في العمل الاجتماعي العام ...مسؤوليتها تجاه المجتمـع أن تشعر بقدرتها على المشاركة. وهذا يعطيها دور أكبر ومراكز قيادية.

الباحثة: كيف يمكن تطبيق مفهوم التمكين من منظورك الخاص؟

المقابلة: نبدأ من المرأة ...من تعديل القوانين والأنظمة فـالتغير الاجتمـاعي لا يأتي مرة واحدة يجب تعديل قوانين وزارة العمل وكذلك قوانين ضريبة الدخل وغـلاء المعيشة و تعويضات الوفاة.

الباحثة: ما معيقات تمكين المرأة من وجهة نظرك؟ دعينـا نتحـدث مـن خـلال عملك التطوعي.

المقابلة: كما قلت لك التغير الاجتماعي لابـد أن يأخـذ فـترة مـن الـزمن. في منشورات الانتخابات كانت المرأة شـعارا مرفوعـا لتحسين الموقـع، كـان هنـاك طـرح معتدل لدى البعض، ولكن حينما نتحدث عن قانون التقاعـد وقـوانين العمـل...عـن الأوضاع عن الفقر، عن البطالة جميعها على تماس مباشر بالمرأة والرجل، ولكـن المـرأة معنية أن يكون لديها معيل وعندما يكون الرجل عاطلا عن العمل لا تستطيع المـرأة أن تتخذ أي قرار.

من المعيقات الأخرى عدم إتاحة الفرصة للمرأة للتمكين. وكـذلك الأوضـاع الاقتصادية. ونحن نلحظ التفاوت الكبير بين الفرص المتاحـة لكـلا الجنـسين. ويمكـنني القول بأن هناك سياسات عامة تكرس هذا النهج وتبقي عليـه...أنـا الآن فخـورة بـان أكون فردا في عينة لدراسة أكاديمية للبحث في واقع المرأة.

الباحثة: الآن دعيني أسألك: هل ثمة أمور في المجتمع الأردني تسهل تطبيق منظورك للتمكين؟

المقابلة: سأبتعد عن قضايا السياسة والاجتماع والاقتصاد، ودعيني أتحدث عن المرأة ذاتها فمن المسهلات وجود نساء واعيات كفؤات واثقات من أنفسهن. هذا يعد من أكبر المسهلات، ولكن إذا أتت امرأة غير كفؤة وتبوأت منصبا فستنقلب الأمور رأسا على عقب وهذا سيؤثر على التغير الاجتماعي الذي حدث.

الباحثة: الآن أريد منك أن تفكري تأمليا، ما التمكين من وجهة نظرك

كيف يمكن أن نعرفه؟

المقابلة: هو إخضاع جميع المعارف و المكتسبات التي لدي ليستفيد منها المجتمع بشكل أو بآخر. ببساطة هو تطويع المعارف التي اكتسبتها لكي أتمكن من نفع الآخرين والاستفادة منها

الباحثة: ألا ترين أن التمكين عملية تفاعلية... جمعية يقوم بها أفراد المجتمع ككل؟

المقابلة: لكن يحضرني قول أحد علماء النفس الذي يقول: أن العقل الجمعي أكثر انحطاطا من العقل الفردي، والعقل الفردي مرتبط بالعقل الجمعي.

الباحثة: نحن نتحدث عن عملية تفاعلية يتم فيها أخذ وعطاء ولا نتحدث عن سطوة العقل الجمعي التي تهيمن على التفكير والإبداع.

المقابلة: هنا أستطيع القول بأنني – كامرأة أتعلم واكتسب معارف جديدة، وهناك أفراد حتى في حديثك معهم تكتسي مهارات جديدة. التمكين كخبرة حياتية يتأثر في العملية الانتقائية في المعرفة ...ولكن هل هو متاح للمرأة أن تكتسب دوما معارف ومهارات جديدة ...وعلم جديد؟

الباحثة: أختي.. ....، أنت كنت من مجموعة نساء سافرن للولايات المتحدة الأمريكية، ما الذي تعلمته من تلك التجربة؟

المقابل: أنا أسعى دائما لأن يكون لدي خبرات ولقد حضرت دورات في التمكين السياسي وسافرت لأمريكا ووجدت هناك رؤيا مختلفة ومنهجية وقوانين مختلفة ... التجربة مكنتني من الخروج إلى عوالم أخرى. ولقد اكتسبت معرفة جديدة ...وثقة بالنفس... وأثناء السفر تلتقين أفرادا تتعلمين منهم، وبالتالي هذا ما حدث معي ...وكنت أتساءل هل لدي القدرة على اتخاذ القرار بعيدا عن كل الناس ...هل أستطيع أن أكون رقيبة على ذاتي؟ وتعلمت الكثير.

الباحثة: اتفق معك بان التعلم عملية انتقائية ...ولكن علينا أن نمتلك مهارات استقبال المعرفة ...مهارة كيف التقط الخبرات الحياتية اللازمة لي؟ كيف أوظفها كيف أنميها؟ هذه قضايا في غاية الأهمية. فهل خضعت لدورات تمكين على المستوى المحلي، وما المعاني التي تركتها هذه الدورات في وعيك؟

المقابلة: خضعت لدورات كثيرة ولكن أكثرها تأثيرا في نفسي هي التدريب على كيفية إدارة الحملة الانتخابية، تعلمت منها الكثير وما زال ينقصني الكثير ....

الباحثة: اشكر لك يا سيدتي حسن التعاون، ولك بالغ التقدير.

المقابلة رقم (3)

الباحثة: آنسة...، تسعى الحركة النسوية لتمكين المرأة، ويستخدم البعض مصطلحات مثل التحرير، التنمية، التمكين. ما الذي تعنيه لك هذه المفاهيم؟ نبدأ بالتحرير.. ما التحرير من وجهة نظرك؟؟

المقابلة: أن تكون المرأة قادرة على التصرف السليم لمواجهة أي موقف، ولكن بإرادتها ودون أن يرغمها أحد على ذلك.

الباحثة: التنمية... ما الذي تعنيه لك؟

المقابلة: التنمية... أي تحسين وضع الإنسان.. وهي التنمية البشرية.

الباحثة: ما الذي تقصدينه بالتنمية البشرية؟

المقابلة: أي أن ننمي الأفراد... الولد والبنت وننشئهم على الوعي والصدق حتى يستفيد منهم مجتمعهم.

الباحثة: ما التمكين من وجهة نظرك؟

المقابلة: التمكين هو إرادة المرأة لإنجاز أي عمل مثلها مثل الرجل، أي في البيت أو العمل، ورفع قدراتها بشكل عام.

الباحثة: هل تنادين بتمكين المرأة هنا في مخيم الحسين؟

المقابلة: أنا لا أنادي فقط.. ولكني أصوت.. أي أصرخ بأعلى صوتي.

الباحثة: لماذا؟ يا آنستي.. من فضلك، هل تستطيعي أن تتحدثي عن واقع المرأة في مخيم الحسين؟

المقابلة: هنا لا يوجد تحرير.. ولا تنمية.. ولا تمكين.. لا يوجد أي مما تكلمت عنه.

الباحثة: كيف؟ هل يمكنك أن تتحدثي عن هذا الواقع؟

المقابلة: نحن هنا... المرأة تعيش حياتها في دائرة كل شيء ممنوع.. ممنوع، ممنوع، كلمة ممنوع... ثم كلمة لا.. ثم الرفض لأي أمر تنوين أن تقومي به، إذن حتى تتكيفي مع هذا الواقع لا بد أن تلغي أفكارك... أحلامك.. طموحاتك جميعها، لأن هناك قوى مسيطرة عليك تجبرك، وتختار لك كيف تمشين، كيف تتحركين، وكيف تفكرين، أقول لك: أنا أعتبر امرأة عاملة، أيضاً في العمل هناك من يقول لك: افعلي، لا تفعلي، هذا كله أسميه قمع، سيطرة، عنف، وجميعه يؤدي إلى نفس النتيجة أن لا تكوني ممكنة في أي شيء تقومين به.

الباحثة: آنسة، قلت أنه في العمل هناك من يسيطر على المرأة ولا يعطيها الحرية، فكيف ذلك؟

المقابلة: سأقول لك شيئاً مهما، نحن في دوائرنا الحكومية نلاحظ أن بنت العشيرة لها وضع خاص، ولا تعامل مثلما نعامل نحن.

الباحثة: كيف.. كيف يحدث ذلك؟

المقابلة: البنت.. بنت العشيرة تجد أقاربها يساعدونها، حتى لو كانت دراستها أقل، ولو قارناها ببنت ولدت في مخيم الحسين (ما في حدا يساعدها).. وهي أصلا ابنة عائلة لا صيت لها ولا اسم وفقيرة، فحين تطلب عملا يعتذر لها المسؤول ويقول لها آسفين لا نحتاج تخصصك، سنتصل بك إن احتجنا، ثم تأتي فتاة أخرى من عشيرة أخرى فتأخذ مكانها، وتضطر الفتاة الأولى إلى البقاء في البيت ومتابعة الأعمال المنزلية، وشراء الخضار، وتنسى حتى العلم الذي تعلمته، وتجبر على الزواج، وبعدها لا تستطيع حتى أن تدرس أولادها.

الباحثة: وماذا بعد الزواج؟

المقابلة: بعد الزواج، يظل الكل يقول لها هذا لا يجوز، وهذا عيب، أنت امـرأة وخلقت لتبقي في البيت، والمبادئ والقيم التي نشأنا عليهـا، وكـأن هـذه القيم وجـدت فقط لمنعنا من أي حركة، المـرأة في مخيم الحسين لـو تعـط مجـال ويقـدموا لهـا الـدعم فستعمل أشياء كثيرة، وإبداعية، حتى هي نفسها تتفاجئ بها ولا يتوقعها أحد.

الباحثة: آنسة...، كنت تتحدثين عن واقع المرأة في مخيم الحسين، هـل تريـدين أن تضيفي شيئاً؟

المقابلة: في مخيم الحسين مـن أصـغر امـرأة ولغايـة أكـبر امـرأة هنـا تتجـاوز السبعينات هي تعيش تحت عادات وتقاليد واحدة، وهي تعيش بأمر الرجل ولـيس لهـا رأي ولا حتى في اختيار ما تأكل الأسرة أو ما تشرب، يعني المرأة مغلوبـة علـى أمرهـا، علماً بأنك لو جلست معهن كلهن لوجدت أنهن نـساء متفهمـات، واقعيـات، ومـنهن نساء متعلمات وواعيات ويكفي أنهن لا يركضن خلف المظاهر الفارغة.

الباحثة: آنسة...، الآن لو تحدثنا عن عناصر تمكين المرأة الأردنية أنت قلت أن المرأة بحاجة للتمكين... ما الذي تحتاجه المرأة في مخيم الحسين؟

المقابلة: حتى تتمكن المرأة تحتاج للمال، وأن تعي الكثير من الأمور الـتي هـي من واقع حياتها، وأن تعمل، ولكن المـرأة في المخـيم إذا اشـتغلت يكـون هنـاك أمـرين هما: أن تكون بحاجة للعمل فوالدها لا يتكلم، ليس حتـى تـتمكن وتطـور شخـصيتها ولكن حتى تساعده في الأمور المادية، لأنه فقير جدا، ولا يحق لها غير ذلك، وقـضية أن يأخذ راتبها ليأخذ راتبها حينما يكون هناك تعاون في الأسرة، يا ستي لكل شـيء ثمـن أو ضريبة، أما الرجل حينما يكون وضعه المادي جيد فهو لا يـسمح لهـا بـالخروج مـن باب البيت، حتى البنات غير المتزوجات كـذلك، ولكـني عاملـة، إذن مطلـوب مـني أن

ادفع نسبة في البيت سواء أكان فاتورة المياه أو الكهرباء أو التلفون، وهذا يتم بالإلزام، ادفعي لأنك موجودة مع الأسرة.

الباحثة: كيف يكون شعورك عندما تدفعين؟

المقابلة: شعور قوي، وجميل، لأنني أحس أنني امرأة منتجة، وإنني أقدم المساعدة لأسرتي.

الباحثة: يا آنستي...، لو حاولنا تمكين الفتاة الصغيرة على مستوى الأسرة، ماذا نقدم لتلك الفتاة؟

المقابلة: يا ستي.. أنا لو أكون أم في يوم من الأيام وأنجب بنت أنا سأجعلها تنشأ نشأة جميلة جدا، طبعا أول شيء هو القيم الإسلامية الراقية، والمبادئ الإسلامية النبيلة، وأعطيها حريتها في الاختيار، في التصرف، في الملابس، في ما تحب أن تدرسه، فتكون محافظة على نفسها، حينما أثق بها تصبح مسؤولة عن نفسها، دعيني أقول لك شيئاً مهماً أنا لهذا اليوم عمري 34 سنة، واشتغل منذ 15 سنة وأخرج من البيت الساعة الثامنة صباحاً ويشرط علي والدي وإخوتي أن أكون في البيت الساعة الثالثة والربع تماما الآن أنا خارج البيت من الثامنة ولغاية الثالثة يمكن أن أتصرف بشكل خاطئ لو كنت سيئة لماذا حينما أعود في الساعة الرابعة أهان.. وأتهزأ؟ وحينما أعود في اليوم التالي.. أعود وأنا أكره عملي، وفي العمل أفكر في واقعي كثيراً أنا إنسانة من حقي أن أزور صديقة، أن أختار ملابسي، أن آخذ حريتي، ومن هنا، فأنا اضطر في بعض الأحيان أن أكذب، أن أختلق أعذاراً غبية، وأن لا أقول الحق، وأنا أكره ذلك.

الباحثة: أختي، ألا ترين أن العمل متنفس لك من هذا الواقع؟

المقابلة: أنا حينما ينظر إلي الناس، يقولون لي: أنت تعملين وتملكين حريتك، هذا فقط في الظاهر، ولكن في الداخل، أنا معدومة كلياً، كلياً، أنا معدومة أمام الموظفات، حينما تتحدث زميلتك عن أين خرجت، ماذا اشترت؟ كيف شاركت في

دورة وذهبت لنادي كذا، وأنا محرومة من كل هذا، كيف ستبقى لدي طموحات إذا كنت في بيتي لا أملك الحرية، ولا لنصف ساعة، إذن أنا أذهب للعمل فقط لإثبات الوجود وأخذ الراتب.

الباحثة: ست نسيمة، أنا أقول إن العمل عبادة، والذي يتقن عمله يكون في قمة الإخلاص لله ويشعر بالرضى، والآخرون يحترمونه، لكن في العمل أيضاً الكل يركن عليه في كل الشغل، وآخرون لا يعملون، ونعود للمبدأ الذي تحدثنا عنه، فيأتي الدعم لابن العشيرة، والبنت التي لديها جمال وأسرة ومال وغنى، يصبح لها وضع مختلف.

الباحثة: كيف.. كيف يكون لها وضع مختلف؟ من أية ناحية؟

المقابلة: تحصل على ترقية أسرع، وخاصة إذا كانت من نفس عشيرة المسؤول وحينما يرون أن وضع تلك البنت المادي جيد يخافون منها ولا يجرؤون أن يحاسبوها على أي خطأ في العمل.. مثلاً هؤلاء البنات حينما يشترين ملابس بمائة دينار والراتب جميعه 150دينار، فهذه لا يجرؤ أحد على استجوابها أو مساءلتها، ولكنهم يستجوبون الفتاة التي تتمسك بعملها بشكل كبير.

الباحثة: أنت تحدثت عن معاناة المرأة في مجال العمل ولكن أريد أن استمع منك حول مشاركة المرأة في الحياة العامة، هل يسمح لك بالمشاركة المجتمعية، لو اجتمعت لجنة تحسين مخيم الحسين وشاركت أنت في الاجتماع وأبديت وجهة نظرك في اقتراحات لتحسين وضع المخيم.

المقابلة: لا.. لا.. لا هذا لا يسمح لي إطلاقاً، يا ستي إذا كنت أقول لك على مستوى تأخير ربع ساعة عن العودة من الدوام تكون هناك مشكلة فكيف أشارك في أنشطة المخيم؟ هذا مستحيل، وقد تكون النتيجة مدمرة لي، حتى ورشة عمل في العقبة، قالوا لي هذا مرفوض، سأتكلم بكل ما في قلبي، الوالدة نشأت بهذه الطريقة

وهي ووالدي يظنـون أن هـذه هـي الطريقـة الوحيـدة الـصحيحة في الأردن يتطلعـون لتمكين المرأة وينظرون لبنات عبدون والصويفية، علماً بأنهن لسن بحاجة للتمكين.

الباحثة: ماذا عن اللواتي ينادين بتمكين المرأة؟؟

المقابلة: هؤلاء اللواتي نستمع لهن عبر وسائل الإعلام، اللـواتي يـدعين أنهـن يحرصن على مصلحة المرأة، وهو لا يعرفن ما تريد المرأة، هي نفـسها ربتهـا سـيرلانكية ولا تعرف واقع المرأة الأردنية، وهي تهـتم فقـط بالمظـاهر، هـؤلاء النـساء لم يجعـن ولم تحس واحدة منهن بالحاجة ولم تمتد لهـن يـد بالـضرب، ولم يـشاهدن أمهـاتهن يـضربن أمامهن فكيف ينظرن لتحسين واقع المرأة الأردنية؟؟ عن أي واقع يتحدثن؟؟

الباحثة: يا ست... ماذا تريدين أن تقولي؟؟

المقابلة: والله يا سيدتي أنا في عملي أتعامل مع مديرات الجمعيات والاتحادات النسوية هناك سائق يأخذها ويأتي بها.. وكل ما تريده تجده وهي لم تكافح بـل سمعـت قصصاً، والذي يسمع قصة من المستحيل أن يكون مثل الـذي عـاش هـذه القـصة، يـا ست نسيمة اسمعيني أنت بمقابلتك اليوم فتحت جروحنـا، أكـاد أن أبكـي وأنـا أتكلـم (تطلعي علي).. هل جئت لتساعدينا أم لترشي الملح على جراحاتنـا؟؟؟ أنـت تـسألينا عن التمكين ونحن نعرف ما هو التمكين ولكن لا يسمح لنـا أن نطبـق ولا حتـى الحـد الأدنى منه!! لكن أنا ما زلت واقفة ولدي طموحات كثيرة، وما زلت أحلم، أنـا أفهـم واقعي تماماً، ودائما أردد القول أنه من أدنى درجات اليأس يولد الأمل العظيم.

الباحثة: آنستي... كيف نبدأ بتطبيق مفهومك للتمكين؟؟

المقابلة: بالمساواة داخل الأسرة... سأقول لك شـيئاً غريبـاً: أنـا لـي أخ كنـت أقوم على كل حاجاته وهو صغير... هو أصغر مني وعمره عشرون سنة الآن، أنا كنـت ألبسه وأطعمه وهو صغير، لكن الآن إذا قال أنه سـيزور صـاحبه لا أحـد يـسأله.. لـه حريته.. أنا عندما أقول أريد أن أزور زميلتي في العمل أو أن أحضر فرحهـا أمنـع.. أنـا

من واقعي في مخيم الحسين، لن يحدث إبداع ما لم يحدث تمكين.. ما لم نبدأ بالمساواة ورفع الظلم، ولن يحصل ذلك ما دام الجيل القديم موجود، وأهالينا لن يقتنعوا.. ما تطلبينه يا ست نسيمة صعب، صعب وأنا متأكدة أنه بعد وفاة والدي سيتولى أموري أخوتي ويمشون على نفس سياسة والدي، لكن أنا كأم سأبدأ بالتغيير.

الباحثة: من وجهة نظرك، هل هناك معيقات لتمكين المرأة في المجتمع الأردني؟

المقابلة: العادات والتقاليد هي أكبر معيق.

الباحثة: التعليم... هل يساعد المرأة في تحقيق ذاتها؟

المقابلة: نعم المرأة المتعلمة لها احترامها بشكل مختلف عن غير المتعلمة، الرجل يهابها لأنها مستقلة اقتصادياً، ويعرف الرجل أنها ليست تحت رحمته، الشهادة جواز سفر دبلوماسي يساعد المرأة أينما ذهبت.

الباحثة: إذن من المعيقات جهل المرأة؟

المقابلة: وكذلك هناك فقر المرأة.

الباحثة: آنسة... هل ترين أن المنهاج المدرسي له دور رئيس في تمكين المرأة؟

المقابلة: أنا أرى أن التعليم والكتب المدرسية لا تساعد المرأة.. أنا تعلمت ما الذي استفدته؟؟ أنا درست رياضيات وفيزياء وكيمياء.. ماذا استفيد من هذا في وضعي كامرأة؟ وحينما اتحدث مع والدي هل أقول له أن رمز الماء هو H2O ما الذي استفيده أو يستفيده والدي؟؟ المنهاج الذي عندنا ليس لتمكين المرأة.. وكذلك برامج التلفزيون والإذاعة فقيرة جداً.

الباحثة: عزيزتي...، هل هناك في مجتمعنا أمور تساعدنا وتسهل تمكين المرأة؟

المقابلة: نعم.

الباحثة: يعني هل تشعرين أن الاتحادات النسائية.. المؤسسات الخيرية.. المنظمات الأهلية تسعى لتمكين المرأة.. هل تنجح في ذلك؟ أنت أخذت دورة مع إحدى هذه المؤسسات، هل استفدت؟

المقابلة: لا.. لا، هذه تنجح على مستوى عبدون والصويفية هؤلاء النساء المسؤولات عن هذه الدورات يردن أن يغيرن أجواء.. ويتبرعن، ويقال أن مدام فلان تبرعت بمائتي دينار للأسر الفقيرة .. (شغل) مظاهر فقط.

الباحثة: لماذا تقولين هذا الكلام يا...؟؟

المقابلة: ست نسيمة، على مستوى مؤتمر المرأة الذي عقد في الأردن عام 200 في تشرين أنا كنت أتابعه أولاً بأول وعن طريق الصحف.. والفضائيات، بس لو تطلعت، لو دقق الدكتور المسؤول عنك في الكاميرا، ماذا تصور؟؟ من هن النساء الحضور؟؟ من الذي كان يتكلم وضعهن المادي مائة بالمائة، وضعن الاجتماعي مائة بالمائة، كيف يتكلمون عن المرأة.. كيف يخططون لتمكين المرأة؟ هؤلاء النساء لا توجد واحدة منهن وصلت لمخيم الحسين، ولم تمر عليهن أي قصة من قصص النساء المعدومات، كيف ضربت؟ كيف أهينت؟ قد يكون رد فعلها سخيف.. هم ينادون بشعارات، ولكنهم لا يعرفون بمرارة أن تهان المرأة.. وتضرب ... لو غضبت لنفسها وخرجت من بيتها ستصبح مطلقة... وترتمي في بيت أبيها، قد تعطف عليها التنمية وتعطيها 38 دينار ووالدها يمنعها من الخروج.. وزوجة أخيها تذلها في كل وقت.

الباحثة: إذن هناك معاناة حقيقية.

المقابلة: حقيقية جداً وأنا من وجهة نظري أن من يناقشون أوضاع المرأة ناس لم يواجهوا الحياة ولم يحسوا بمعاناة المرأة.. أنا في صندوق المعونة في التنمية وحينما يذهبن باحثات للكشف على بيوت الأسر المحتاجة لا يرسلوني لأني أعرف من هو

المحتاج فعلاً وأعرف في البيت الفلاني من يعمل.. وفي البيت المجاور من عاطل عن العمل.. المفاهيم عندنا خاطئة في كثير من الأحيان.

الباحثة: الآن يا عزيزتي هل لك أن تحدثينا عن مفهومك الخاص بالتمكين، نريد منك أن تعرفي التمكين!!

المقابلة: التمكين هو الوعي.. هو إدراك المرأة لكل الأمور في بيتها وخارج بيتها.. وأن يكون عندها اطلاع.. ومهارة وذكاء أحياناً أن يكون عندها قدرات بالفطرة.. والتمكين يعني تنميتها سن كل الجوانب.

الباحثة: نعود للمنهاج التعليمي الموجود حالياً.. هل هو الذي يؤثر؟

المقابلة: نعم، ولكن المنهاج لم يساعدني أنا كفتاة.. ولم أجد فيه ما يساعدني حتى على مستوى المعلومات.. أنا حينما أحب أن أطلع على الشعر الجاهلي أذهب واشتري كتاباً من السوق.. وحتى القصة والكتب ليست على مستوى سن الطلاب الذين يدرسون.. وحينما أردت أن أعرف حقوقي وواجباتي كموظفة سعيت للحصول على نظام الخدمة المدنية لعام 2002 حتى لا أظلم وأعرف ما لي وما علي من ناحية الوظيفة.. وحتى أعرف كيف أتصرف بخصوص الترفيع والإنذار.. العقوبات والإجازات.

الباحثة: إذن أنت تسعين لتمكين نفسك بنفسك!!

المقابلة: هذا عملته لوحدي.. هم لم يمكنوني!!

الباحثة: يا عزيزتي... دعيني أسألك: ما النشاطات التي قمت بها لتمكين نساء أخريات في مخيم الحسين؟؟

المقابلة: أنا أساعد النساء بخصوص التنمية.. أنا أحاول أن أرشدهن بأنهن يمكن أن يحسن أوضاعهن المالية.. وأنا أقوم بهذا الدور بشكل خفي لأن والدي لا يقبل بذلك ولكني سأستمر في القيام بهذا الدور لأني أفهم حجم المعاناة...

الباحثة: آنسة... أنت قلت انك سعيت لدورات لتحسين قدراتك، هل تحدثينا عن ذلك؟

المقابلة: نعم، أخذت دورتين: الأولى هي دورة إدخـال معلومـات وبيانـات في الحاسوب، والثانية هي دورة تحسين وتطوير مهارات اللغة الإنجليزية. وأخـيراً أتمنـى يـا ست نـسيمة أن تـستمعي لكـل مـا قلـت... وأرجـو مـن الله أن يكـون الله قـد بعثـك لتساعدينا.. وألف شكر لك.

الباحثة: أنا التي أشكرك الشكر الجزيل ولك مني بالغ التقدير.

المقابلة رقم (4)

الباحثة: سيدتي تسعى الحركة النسوية لنساء العالم الثالث لتمكين المرأة، ويستخدم البعض مصطلحات مثل التحرير، التنمية، التمكين، ما الذي تعنيه لك هذه المفاهيم؟

المقابلة: لا يخفى أن المجتمع الأردني هو جزء من المجتمعات الإنسانية، والمجتمعات العربية بأسرها هي مجتمعات نامية وهناك علاقة بينها وبين التخلف البنيوي، وحينما نتحدث عن التخلف فهناك أبعادا للتخلف منها التخلف الاقتصادي والثقافي والاجتماعي وعلى الرغم من أن العلاقات بينها مترابطة إلا أن للتخلف الاجتماعي مظاهره متعددة ولا يكمن فقط في طريقة التفكير وفي الأدوار التي يقوم بها الأفراد، وإنما أيضا يشمل تخلف المؤسسات الاجتماعية وطرق التفكير و العمل. إذن نجد أن قضية المرأة كشريكة ومساهمة بشكل فعال في الظاهرة الاقتصادية، والتخلف الاجتماعي للمرأة جزء كبير من القضية، أو الظاهرة الاجتماعية كما أنها تنعكس عليها أي هي تؤثر عليها وتتأثر بها وإذا أردت أن تحكمي على مؤشر ما أساسي فهو وضع المرأة في المجتمع ولو توقفنا عند مفاهيم التحرير –التنمية–التمكين هي كلها مصطلحات متداخلة. ماذا تقصدي بتحرير المرأة؟ تحريرها من سطوة المجتمع؟ أم بخروجها للتعليم؟ أم تحرير المرأة ذاتها من عقليتها ومن أساليب تفكيرها ومن استغلال العائلة لها، أم تحريرها من نظام من القيم؟

الباحثة: سيدتي لك أن تتأملي هذه المفاهيم وتحدثينا عن معانيها في وجدانك ...هل تعني ذات الشيء لك، أم أنها مفاهيم متباينة؟

المقابلة: أقول لك، الذكر عندما ينشا في أسرة لديها بنية مفاهيمية فوقية هو يكتسبها ويتعامل بها. في موضوع المرأة كأم وتحريرها من منظومة القيم التي فيما بينها

لتشكل وجهة نظر الأفراد في قضايا مختلفة . إذن التمكين مفهوم معقد ومركب وله جزئيات متعددة وله تفاصيل متعددة وكل منها يرتبط بالجزء الآخر. وهو تحرير من أبسط القوى التي تسيطر عليها وفي كثير من المجتمعات ظلت البيئة الاجتماعية المتخلفة مسيطرة وبالتالي التحرير لم يتحقق بمعناه الأعمق. المرأة أيضا تربى على مجموعة من القيم وتكتسب نظرة ما لدورها وحينما يشعرونها أنها مجرد شيء في هذه الأسرة أوحين لا يوجد لها دور فاعل، هنا يأتي تحرير المرأة من هذا الفهم لذاتها، وبالوعي يمكن ذلك لإذكاء وعيها بذاتها وبالآخر من حولها.

الباحثة: ماذا عن التنمية؟

المقابلة: التنمية والتحرير هذه مجموعة من المفاهيم مترابطة ولها مستويات وكل مستوى مترابط مع مستوياته، أعتبر أننا ننمي النساء إذا أصبحت النساء قادرات على الحصول على الدخل أو الحصول على العمل فهذه تنمية، مثل ما تعمل المنظمات الدولية حين تقوم بتشغيل النساء وإقامة المشروعات الصغيرة التي تدر دخلا، فمعنى ذلك أننا ننمي النساء إذا أصبحت المرأة قادرة على أن تشغل فرص العمل. وعلينا أن تنمي قدرات لنساء، وأن ننمي فهم النساء، أن ننمي وعي النساء، أن ننمي إدراك النساء وهذه أول خطوة في التنمية

الباحثة: لماذا تنادين بتمكين المرأة؟ وما الذي جعلك تعتقدين بحاجتها للتمكين؟

المقابلة : في المجتمع الأردني لا أقول أنه مختلف ولكن مجتمعنا بالذات تعرض لموجات من التحديث معروفة، والأردن دولة حديثة أنشأت عام 1921 ولكن نشأتها كمملكة عام 1946 وهي عمرها نصف قرن . . . وفي الخمسينيات شهد الأردن عملية تحديث وأنشأت مؤسسات وتم الاهتمام بالتعليم، وقطاع الصحة وكذلك توفير الفرص للمرأة و الرجل أنت تتعلمين في الجامعة الأردنية، نحن من أوائل من تعلموا في هذه الجامعة ولم نكن نشعر أن هناك تمييز للرجل على المرأة. وفي عدد من السنوات كان عدد الطالبات أكبر من عدد الذكور، وقد يكون ما زال، ولكن قوة

التحديث لم تحدث نتائجها على أرض الواقع، وهذه قضية يجب أن نلاحظها باستمرار. استطعنا أن نعمل جامعات وكليات مجتمع وكهرباء وأرض وطرق ومواصلات، وهنا لدينا السياحة العلاجية، والتعليم . . . رغم أنني لا أعتقد أن مستويات التعليم في هذا التقدم، لكن بالمقارنة نعتبر الأفضل، لكن السؤال: لماذا لا نرى الانعكاسات الحقيقية لذلك في المجتمع. بل نجد إسهامات قليلة ولا نجد في قوة العمل الأردنية أن المرأة استطاعت أن تحقق نسب . . . نحن من أوائل الدول التي تمنح المرأة حق الانتخاب والترشيح ونجد أنه لم توجد إلا امرأة واحدة تدخل البرلمان بدون كوتا . . . وكنت أقول دائما من حقق نجاحا "هي" وليس هن، مثلا وهذه الحالة لا تلخص واقع المرأة .

الباحثة: سيدتي، لو أمعنا النظر في مساهمات المرأة الأردنية في مجالات الحياة ، ماذا نجد؟

المقابلة: لو نظرنا في الدور الثقافي الذي تمارسه انه غير مؤثر. حتى في الفن، الحياة لا تختزل في العمل ، وفي السياسة. . وأنا أتساءل أين الفنانات؟ أين دور الفن؟ الدور الذي يفرض بعملية التحديث لم يصل للميدان... وفي هذا النوع من المجتمعات لا تستطيع الظاهرة أن تنمي ذاتها، كرة الثلج تصبح أكبر عندما تتدحرج، ونحن دائما بحاجة لإرادة سياسية لها تجليات مختلفة لتمهد ولا يعني أن نحضر امرأة ونعينها أمين عام. وإنما من خلال العملية التعليمية أوجه الإدراك لرؤية واضحة .

الباحثة: هذا ما أتوخاه من دراستي ، وواحد من أسئلة الدراسة: أين دور المنهاج؟ ولماذا لا تزال لدى المرأة كل هذه المعاناة إذا كانت المناهج على خير ما يرام؟؟

المقابلة: القضية أنه لا يوجد رؤية، ما في ترجمة حقيقية لمثل هذه الرؤيا في القطاع الاجتماعي، القطاع التربوي، ألا يفترض أن تكون رؤيا؟ حينما نتكلم عن العملية التربوية فان مفرداتها هو المعلم، الممارسة، الصف، الإدارة، المنهاج وهو شديد التأثير لأنه يوفر أساسا البنية. .التوجه النظري وهو الشيء المشترك بين الطلاب، ولكن الشيء المحدد الواحد هو المنهاج. هذا هو المنهاج لا تجدي أن هناك رؤية عامة تترجم إلى رؤية أخص منها إلى أن تصل للغرفة الصفية. .لا يوجد نظام عمودي، قد يكون أفقي ولا يوجد رأي واحد وخطي متفاعل، ولا أحد يعرف ما هي الرؤية العامة، وهناك أفراد لهم رؤية خاصة وهم مجلس التربية واللجان متأثرة بهم وبالتالي مجلس التربية يعكس رؤيته ولا نجد رؤى مستقبلية لذلك –وهذا كلام مكرر – هل تخلصنا من ماما تطبخ وأبى يكتب؟ هل تجدي في نص ماما تكتب؟ أو ماما التي جاءت من العمل؟ هل تجدي ماما الطبيبة؟ هناك غياب حتى عملية التحديث رافقتها عملية التثبيت أو الرجوع للخلف، وقوة الاحتفاظ بتكريس الأدوار كانت قوية ومؤثرة إلى حد كبير، ولنتساءل: لماذا تخصص كوتا؟ كل مظاهر التحديث تجدينها في الظاهر العام، لكن في العمليات الأساسية تجدي أن النتيجة ليست كما تتوقعين. إذن هناك قوى أرادت أن تبقي الأدوار كما هي ، أرادت أن تبقي الفهم والمنظورات التقليدية في بهذا الوضع، غريب أن نحتاج الكوتا في الأردن المنفتح على الغرب وعصر الحداثة هو عصر أوروبي ولا ننفي أن الليبرالية أوروبية، ومن غير الطبيعي هذا الوضع ، كان من المفروض منذ 89 خمس نائبات وأكثر. عندما نتحدث عن منظور التمكين من منظور وطني لا نقصد به مفهوما غربيا

الباحثة: هذه الدراسة تقوم على منظور محلي للتمكين كما قلت لك، ولكن، دعيني أسألك: ما الذي تحتاجه المرأة الأردنية، من وجهة نظرك؟

المقابلة: عندما نصل بالمرأة إلى أداء الأدوار التي يتطلبها منها مجتمعها في السير نحو أفق جديد فنحن نمكنها ، نحن لا نطلب مساواة نطلب عدالة أنا كفرد يعجبني أنني

مختلفة، نحن مختلفون، ولكننا في القيمة الإنسانية نتكامل، وأنا أريد لي دور هذا الدور قد يتقاطع، قد يتكامل، قد يتناقض مع دور الرجل ولكن يجب أن تتاح لي فرصة- كما تتاح له في البناء واتخاذ القرار. التمكين يعني توفير مجموعة من الشروط و المتطلبات و التي يجب أن تتوفر للمرأة لتؤدي أدوارا تريدها لنفسها ويطلبها المجتمع على أن تكون أدوار ذات بعد مستقبلي العديد من النساء ليس لديهن مصادر دخل.

الباحثة: سيدتي......، ما العناصر التي يتكون منها تمكين المرأة الأردنية؟

المقابلة : التعليم تمكين ...المهارات تمكين ...المعرفة تمكين ...أداء العمل تمكين ...التنمية الاجتماعية أيضا تمكين.هذه قضايا كل منها يدخل في مجال بعينه، وفي مجال ما قد نتطلب كل هذه العناصر. وهناك أيضا إتاحة الفرص. حتى تفعل شروط التمكين فعلها. إذا وفرت مهارات التمكين ولم تتوفر الشروط نكون قد قضينا على مفهوم التمكين. أي انه يحتاج إلى شرطين: شروط تتعلق بالمرأة بذاتها وشروط تتعلق بالظروف المجتمعية والنظم

الباحثة: ما الذي يعنيه لك مفهوم التمكين على مستوى الأسرة، كيف لنا أن نمكن الفتاة كفرد في أسرتها؟

المقابلة: الأسرة على بساطتها، ينظر إليها على أنها انعكاس للمجتمع، وهي تختزل الواقع الاجتماعي، والسياسي، و الثقافي وكل ما في المجتمع الأسرة تترجمه. ولكن من أين نبدأ؟إذا كان الرجل مازال يتبنى القيم التقليدية، وإذا كانت المرأة غير قادرة على أن يكون لها دور في داخل الأسرة في عملية التغيير وأن تكون هي نتاج لعملية تربوية، نقول أن الأسرة لعشرين سنة ستعيد إنتاج نفسها ، وإذا كانت المنظومة القيمية هي ذاتها التي ربينا من خلالها الأفراد قبل عقدين من الزمن، إذن ما الذي يؤثر في عملية التنشئة؟ إنها العملية التربوية بأسرها. من أين نبدأ؟ نبدأ بالمنهاج لأن

الصغير الذي يذهب للمدرسة ويذهب للروضة قبل المدرسة لـه خطـة مـا ، أول شـيء نبدأ من خصوصية العملية التربوية في المنهاج، والموضوع الذي تتناولينه مهم كـثيرا لان كل عملية تغيير من أين تأتى؟ مـن المنهـاج لأنـه هـو الـذي يهيـئ الأفـراد لأدوارهـم الجديـدة ويكـسبهم مهـارات جديـدة وحينمـا يبـدأ التراكـم في الخـبرات والمهـارات والاتجاهات و المعرفة تبدأ مـن المنهـاج نفـسه مـن أول مؤسـسة يتعامـل معهـا الطفـل الصغير، فمثلا في الأسرة لابد أن نحدث تغيرا من خلال العمليـة التعليميـة التربويـة حتى نحقق تغيرا في التنشئة الاجتماعية. ثانيا: نريـد مـستوى اقتـصادي، أحيانـا تترافـق عملية التحديث مع مستويات اقتصادية ولكن قد لا تترافق، أحيانا في بيئات بسيطة قـد تجد الوعي وقد تجد البنية المفاهيمية متخلفة في البيئات الرفيعة وعندما تعمـل تحـديثا في التنشئة الاجتماعية، . في بعض البيئات لا تستطيع المرأة كأم أو كزوجة أن تتخـذ قـرارا فيما يتعلق في حياتها، أو في الأشياء الحميمة وفيما يخصها ، لـيس هـذا فقـط مـا نريـد ولكنها تستطيع أن يكون لها دور في صنع القرار كشريك كامـل وألا يحتكـر الأب هـذه العملية، أي الشراكة هي شراكة حقيقية. فيما يتعلق بكل قرارات الأسـرة، وألا يكـون هذا مقيد وإنما تبدي المرأة وجهة نظرها، وأن يؤخذ هذا الرأي عندما يكون مقبولا.

الباحثة: سيدتي، ماذا عن التمكين على مستوى العمل؟؟

المقابلة: على مستوى العمل أولا قد نتكلم نظريا أن مساهمة المـرأة في العمـل منخفضة أي إنها قوة صغيرة –وعندما نكون واقعيين –فهذا ليس لأنها لا تتـوافر فيهـا الشروط ولكن الفرص المتاحة في الأردن هي فرص قليلـة حيـث أن اقتـصاد الأردن لا يولد فرصا، وبالتالي الفرص محـدودة ، وهنـاك أعـداد هائلـة مـن الـشباب والـشابات العاطلات عن العمل. إذن الاقتصاد صـغير ومحـدود ولا يولـد فـرص عمـل ملائمـة. هناك دراسة حينما كنت اعمل في التعليم العالي عن حاجـات سـوق العمـل الأردنـي من89-2، تبين أن الأردن لا يحتاج إلا إلى القليل القليل في تخصصات معينـة وفي كـثير من التخصصات واصل لدرجة الإشـباع، في الاقتـصاد الأردنـي حينمـا تتـوفر فرصـة

العمل تكون الأولوية للشباب وتظل المرأة تبحث عن عمل، وشيء آخر في بعض الحالات لا تتوفر الشروط الملائمة في الفتيات المتقدمات. إذن في تمكين المرأة في مجال العمل نحتاج إلى تنمية اقتصادية، ومعالجة مشاكل الاقتصاد واستثمارات خارجية كبيرة حتى نستطيع أن نخلق فرص عمل ، وكذلك لابد من تغيير سياسة العمل الموجودة حاليا على أن لا تكون الأولوية للرجل، وليس أن تصير الأولوية للمرأة لأننا نلحق ظلما في الآخر ولكن في كثير من الأحيان تحتاج المرأة أن تعمل كما يحتاج الرجل وعلينا أن ننظر في هذه الحالات على أن نعيد تدريبها وتأهيلها لفرص العمل.

الباحثة: وما الذي يعنيه لك هذا المفهوم على صعيد الحياة العامة؟

المقابلة: نتحدث عن الحياة العامة في الأردن يؤسفني أن أقول أن دور المرأة محدود حتى في أفريقيا لا تجد وجها للحياة العامة إلا والمرأة مؤثرة فيه ، نترك عدد المشاركات لان هذا مجرد عدد لكن كم عدد النساء المشاركات في صنع القرار التربوي مثلا؟ ستجدي القليل وفي القطاع الصحي العدد أقل وحينما تشارك المرأة، ماهي المناصب التي تتقلدها؟ مثلا في الصحافة هي موجودة، لكن كم هي مؤثرة في الصحافة. . في السياسة . . في الإعلام؟ -أنا لا أميل أن أضع الفن في مرتبة متدنية – أين دور المرأة في المجال الثقافي؟ كم ناقدة لدينا في المجال الأدبي. .كم قاصة..كم روائية..كم مفكرة. .كم مؤلفة كتاب. .في مجلس الأعيان. .في مجالات الحياة العامة وقطاعاتها كم سيدة تشارك؟ ولا نتحدث عن قطاعات نتحدث عن قضايا أين هي مشاركة المرأة. .؟حينما تظهر جرائم الشرف نجد أن هناك ثرثرات للنساء.ولكن عمل النساء، وجهد النساء يصطدم بحدود معينة، ويتوقف عند هذه الحدود ويمنع أن يمارس فعله وتأثيره.

الباحثة: كيف يمكن تطبيق المفهوم الذي خرجت به في المجتمع؟

المقابلة: نبدأ من المنهاج كما قلت لك يجب أن يكون لدينا رؤية عامة تترجم إلى فلسفة، والفلسفات كما تنتج في كراريس وزارة التربية و التعليم هي صوغ لأفكار

أي مجموع تراكمي لا ينتج فلسفة وإنما هـي منظومـة أفكـار أساسـية تتـدخل في الحيـاة العامة نبدأ من المنهـاج إلى فلـسفة إلى سياسـة تربويـة إلى اسـتراتيجيات أن نركـز علـى المعلم، غرفة الصف، المنهاج وهنـا نكـون قـد قطعنـا شـوطا. ولكـن هـذه الفلـسفات والرؤية والإستراتيجية ليست مطلقة، ثابتة لكـل العـصور. نحـن نعيـد إنتاجهـا وكـأن العالم لا يتغير ، وتحدثنا لفترة طويلة عن الغزو الفكري والعولمة ولكن العولمة بـسيئاتها وحسناتها نحن جزء منها، وحتى لفترة قـصيرة مـازال الـبعض يـتكلم عنهـا أصـبحت ثقافتنا مخترقة

الباحثة: متى وكيف تكون الثقافة مخترقة؟

المقابلة: أنا أعتقد أن العلاقة بين الثقافات لا تمد حولها أسوار ولكنها تتفاعـل، الآن الثقافات جميعها مخترقة ونحن حتى لفترة نتحدث عنها كشيء جامد. حينمـا نـضع بنود السياسة التربوية ونعيـدها علـى عقـدين والعـالم يـتغير ووتـيرة الـتغير.. ووتـيرة التفاعل العالمي أكبر فنحن نعيد إنتاج أنفسنا.

على صعيد المجتمع عندما نـضع اسـتراتيجيات يجـب أن نـضمنها مـا يتطلـب المجتمـع الأردنـي وان نـضمن المنهـاج هـذه الـرؤى الـتي يحتاجهـا الأردن، العمـل الاجتماعي منذ منتصف القرن الماضي لم تكن هذه المنظمات موجودة. الاتحاد النـسائي ما هو هدفه؟ تقديم الإحسان والعمل الخيري وهذا يجب أن نتخلص منه في العمل مـع النساء ومثل هذه المؤسسات تخترع لنفسها دورا، وهي لا تستطيع أن تفعل شيئا. ولكـن نائب ناجح وقوة فكرية تستطيع أن تكون فاعلة. نريد دورا تنمويا حقيقيـا، ويجـب أن تتطور المؤسسات والآليات لتتماشى مع حاجات المجتمع وأولوياته.

الباحثة: سيدتي، ألا ترين أن هناك معيقات للتمكين تتعلق بـالمجتمع ككـل؟ و ألا تعتقدين أننا نحتاج الكثير لتخطي العقبات؟

Inv: 37
Date:6/2/2013

المقابلة: المعيقات الخارجية تتعلق بالثقافة الشائعة وما تتضمنه من معتقدات. وهناك الإرادة السياسية فهي تستطيع أن تفعل الكثير. الديمقراطية في المجتمعات الغربية تستطيع أي مؤسسة أو فرد أن يقوم بالكثير. في قضية المرأة –العدالة –المساواة –و التكافؤ كلها مفاهيم تظل شعارات، هي مفردات مفاهيمية أساسا ولكن لا معنى لها إذا لم تطبق.

ثانيا: الوقوف في وجه التيارات التكريسية والارتدادية ومقاومتها

ثالثا: خلق المؤسسات فعندما ننشئ المؤسسات لا توجد رؤية وفهم لحدودها وكيف تعمل. إذن المؤسسات التي تعمل مع المرأة لابد من وجود وضوح رؤية خارج هذا المجتمع. كما قلت سابقا، الجمعيات. .الأحزاب السياسة. .النقابات، أي مؤسسة ليس لها علاقة بالجهاز الرسمي كمؤسسة مجتمعية يجب أن يكون لها منظورها التفاعلي والترابطي مع قضايا المجتمع، الانتخابات الأردنية ولو حتى على الأحزاب لا توجد لها رؤية واضحة. إذن مؤسسات المجتمع المدني وهناك المؤسسات غير المرئية عليها دور، العمليات الثقافية الحوارية التي تقوم على الجدل ليست هي الثقافة ، وهي غير مرئية ولكن لها سلطتها وسطوتها أنا حينما أنشر مقالا يرد علي أفراد أي هناك سلطة في المجتمع لا تترك لأن تفعل فعلها. ويجب تحريك الراكد وبث روح معينة داخل المجتمع حتى نحدث نوعا من التغيير، وهناك المعيقات في المجال التربوي –التعليمي –الصحي –الصناعي إلى غير ذلك، ثم هناك القضايا المتعلقة بالمرأة ... تمكين النساء هل المرأة تريد تمكين نفسها؟ وهل تعيش في العصر الذي تعيشه فعليا؟ وهل زمنها الفكري والنفسي هو الذي تعيش فيه؟ كم من النساء تعيش أزمانها؟ كم امرأة تتابع السياسة؟ السياسة كمحركات خفية وفاعلة مرئية وغير مرئية ، السياسة التي تحكمنا، كم من النساء على وعي بها؟ التيارات الفكرية، نهاية التاريخ وما بعد الحداثة أي أن أزمانهن التاريخية ليست أزمانهن الموضوعية. المرأة نفسها هي معيق وليس لديها رؤية لمستقبلها الشخصي ولا تستطيع أن تربط بين المستقبل العام والشخصي وبالتالي لا تهتم لا

بتنمية ولا بتثقيف نفسها ولا إكساب نفسها المهارات، ولا حتى في المحاربـة حتـى نغـير نريد صراعا أنا يجب أن أصارع حتى أختار شريك حياتي ولكن المرأة مذعنـة وهـذا لا يعني أننا نطالب بثورة. ..

الباحثة: المرأة نتاج لثقافتها، وهـل يـستطيع أن يحـارب إلا مـن يمتلـك أدوات الحرب؟؟

المقابلة: ولكن كثير من النساء استطعن أن يقفن في وجه مجتمعـاتهن وأسـرهن وفي وجه القوى التي تكبلهن، وبعضهن استطاع أن يحدث تغـيرا كـبيرا وعميقـا جـدا، ولكن هناك وعي المرأة وأنت حينما تخلقين وعيك تستطيعين الكثير.

الباحثة: سيدتي، هل لك أن تعرفي التمكين من منظورك الخاص؟

المقابلة: يقصد بالتمكين توفير الشروط الأساسية الكفيلة ببناء قدرات الأفـراد والجماعات ولا يقتصر ذلك على تكـوين إمكانـات الأفـراد وإثـراء معـرفتهم وصـقل ممارساتهم وتزويد مهاراتهم وتعريـضهم لـشتى المتغيرات الكفيلـة بـإطلاق طاقـاتهم. ويشمل أيضا توفير بيئات مناسبة ولا يتم ذلك إلا من خلال بنـاء شـبكة مـن المفـاهيم والمبادئ تمكن من العمل بنجاح والإيمان بقدرة الإنسان على التقدم والتطور الفـردي والجماعي، وتوفير البيئة المادية و المعنوية المناسـبة لبنـاء القـدرات واسـتثمار الطاقـات وخلق البيئة القانونية الداعمة من خلال سـن التـشريعات و القـوانين وخلـق الفـرص وإتاحتها كفرص التعليم والتدريب و العمل للأفراد.

الباحثة: سيدتي، لك مني جزيل الشكر، وبالغ التقدير.

تمكين المرأة
في المنهاج المدرسي
دراسة نوعية تحليلية

هذا الكتاب

يقدم مفهوماً للتمكين النسوي وأدواته ومنظوراتـه من أطر ثقافية مختلفة، ومن ثم يقدم منظوراً متقدما للتمكين تجمع عليه الجهات التي تعنى بالمرأة في المجتمع العربي من خلال دراسة حالة المجتمع الأردني، وهو يشتمل على دراسة تحليلية نوعية لمناهج دراسية لتتم مقابلة نتائج التحليل بعناصر المجالات التي احتوى عليها هذا المنظور، ما يسد فراغاً في المكتبة العربية بسبب قلة البحث والاستقصاء في هذا المجال. وبناء على ما تقدم، فإننا نأمل بأن يكون هذا الكتاب مرجعاً للباحثين في مجالات المناهج من طلبة الدراسات العليا، و المهتمين بقضايا المرأة في المجتمع العربي بكل أطيافه. فضلا عن أن المأمول من البحث في المناهج المدرسية أن يسهم في إعادة النظر في السياسات التربوية للعمل على دمج منظور تمكين المرأة في مستويات تخطيط وبناء وتقويم المناهج.
آملين أن تسهم هذه الجهود البحثية في بنـاء صورة إيجابية للمرأة العربية لإحداث التغيير الفـردي والفعل الجمعي للتغلب الجنوسي على اللامساواة تعزيزا للمشاركة النسوية العربية في عمليات صنع واتخاذ القرار في المجالات الحياتية كافة.



دار المناهج للنشر والتوزيع
Dar Al-Manahej Publishers
عمان- شارع الملك الحسين- عمارة الشركة المتحدة للتأمين
هـاتف ٤٦٥٠٦٢٤ ص. ب ٢١٥٣٠٨ عمان ١١١٢٢ الأردن
www.daralmanahej.com
info@daralmanahej.com